



Estrategia socioemocional para contribuir a la mejora de la creatividad mediante el fortalecimiento de habilidades emocionales en estudiantes de secundaria de los colegios de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Diana Patricia Hernández Flórez

ASESOR

Roberto Carlos Ontiveros Cepeda

México, (2025)

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

HERNÁNDEZ, FLÓREZ, DIANA PATRICIA (2025) Estrategias Socioemocionales Para El Desarrollo De La Creatividad En Estudiantes De Secundaria De Los Colegios Públicos Y Privados De La Ciudad De Medellín, Antioquia, Colombia En El Año 2024 [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

En el marco de las metas educativas del siglo XXI, se ha enfatizado la necesidad de formar estudiantes con competencias integrales que respondan a los desafíos de una sociedad cambiante, priorizando el desarrollo de habilidades como la creatividad y las competencias socioemocionales. En este contexto, el objetivo general de la presente investigación fue analizar el aporte de las competencias socioemocionales al desarrollo de la creatividad en una muestra de 730 estudiantes de secundaria pertenecientes a instituciones públicas y privadas de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de alcance correlacional-explicativo, utilizando como instrumentos la prueba PIC-J para evaluar la creatividad, un cuestionario de competencias socioemocionales y un cuestionario sociodemográfico diseñado ad hoc. Los resultados evidencian bajos niveles generales tanto en creatividad como en competencias socioemocionales, aunque con un desempeño superior en las mujeres en áreas como la creatividad narrativa, la autoconciencia, la autorregulación emocional, la empatía, la motivación y el trabajo en equipo. Además, se identificó que variables como la empatía, la autoconciencia emocional, la motivación y la resolución de conflictos tienen un efecto predictivo significativo sobre la creatividad. Estos hallazgos subrayan la necesidad de proponer estrategias socioemocionales orientadas al fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales que favorezcan el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.

Palabras Claves: Competencias socioemocionales, creatividad, empatía, autoconciencia, motivación, resolución de conflictos, educación.

Abstract

Within the framework of 21st-century educational goals, the need to educate students with comprehensive competencies that respond to the challenges of a changing society has been emphasized, prioritizing the development of skills such as creativity and socioemotional competencies. In this context, the general objective of the present research was to analyze the contribution of socioemotional competencies to the development of creativity in a sample of 730 secondary school students from public and private institutions in the city of Medellín, Antioquia, Colombia. The study was conducted using a quantitative approach with a correlational-explanatory scope, employing the PIC-J test to assess creativity, a socioemotional competencies questionnaire, and an ad hoc sociodemographic questionnaire. The results reveal generally low levels of both creativity and socioemotional competencies, although female students performed better in areas such as narrative creativity, self-awareness, emotional self-regulation, empathy, motivation, and teamwork. Furthermore, variables such as empathy, emotional self-awareness, motivation, and conflict resolution were found to have a significant predictive effect on creativity. These findings highlight the need to propose socioemotional strategies aimed at strengthening emotional and social skills that support the development of creativity among secondary school students in public and private schools in the city of Medellín, Antioquia, Colombia, during the year 2024.

Keywords: Socio-emotional competencies, creativity, empathy, self-awareness, motivation, conflict resolution, education.

Agradecimientos

Deseo expresar mi más sincero y profundo agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la realización de esta tesis, no solo desde el acompañamiento académico, sino desde el amor, la paciencia y el compromiso que me rodearon durante este proceso. En primer lugar, a mis hijos, Paula Andrea y Sebastián, quienes han sido mi mayor fuente de inspiración y motivo constante para avanzar. Gracias por su inmensa comprensión, por su cariño incondicional y por iluminar mis días con su presencia. Su alegría ha sido un recordatorio permanente del propósito y el sentido de cada esfuerzo.

A mis hermanos, por estar siempre presentes con palabras de aliento y sabios consejos en los momentos de mayor desafío. Su compañía y apoyo han sido fundamentales para mantenerme firme y perseverante. A mis padres, cuya vida ha sido ejemplo de entrega, sacrificio y amor incondicional, les agradezco profundamente por ser la raíz de todo lo que soy. Su confianza en mis capacidades y su guía constante han sido el motor silencioso pero poderoso que me ha sostenido a lo largo del camino.

A cada uno de ustedes, gracias por ser mi fortaleza, por creer en mí incluso cuando yo dudaba, y por recordarme que los logros más importantes se construyen en comunidad. Esta tesis no solo es el resultado de un trabajo académico, sino también el reflejo del amor y el apoyo que he recibido. Les pertenece tanto como a mí.

Dedicatorias

Dedico esta tesis con todo mi amor, admiración y gratitud a mis hijos, Paula Andrea y Sebastián, quienes son la luz que ilumina cada uno de mis pasos y la razón más profunda de mi esfuerzo. Ustedes han sido mi mayor fuente de inspiración y el motor que me ha impulsado a no rendirme. Cada logro alcanzado les pertenece, porque en cada línea de este trabajo está el amor que les profeso y el deseo de construir un mejor futuro para ustedes.

A mis hermanos, les agradezco desde lo más profundo de mi corazón por su apoyo incondicional, por su compañía constante y por ser mi refugio en los momentos de duda. Su fe en mí ha sido una de mis mayores fortalezas y su presencia, un regalo invaluable en este camino.

Y a mis padres, ejemplo eterno de esfuerzo, entrega y amor incondicional, les dedico este logro que no habría sido posible sin los valores que me inculcaron. Todo lo que soy se ha forjado en su guía amorosa y en su confianza firme. Esta tesis es, más que un trabajo académico, un testimonio del amor, la fuerza y el respaldo de la familia que me sostiene. Gracias por caminar conmigo siempre.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	11
Capítulo 1. Proyección de la investigación.	12
1.1 Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.	15
1.2 Planteamiento del problema.	16
1.3 Formulación del problema (Pregunta de investigación).	29
1.4 Justificación	30
1.5 Objeto de estudio	38
1.6 Campo de acción	39
1.7 Objetivos	40
1.7.1 Objetivo General	40
1.7.2 Objetivos específicos	40
1.8 Hipótesis	41
1.9 Alcance temático	42
1.10 Delimitación Espacial y Temporal	43
Capítulo 2. Fundamentos teóricos referenciales.	45
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).	45
2.2. Marco Teórico.	48
2.3 Marco Conceptual.	89
2.4. Marco Contextual.	93
2.5. Marco Legal y Normativo.	98
Capítulo 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación.	101
3.1. Cuadro Operacionalización de variables.	102

3.2. Diseño metodológico.	105
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.	105
3.2.2 Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.	107
3.2.3 Determinación de la muestra y su criterio de selección.	111
3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde).	113
3.4 Aplicación de los instrumentos.	116
3.5 Procesamiento de la información.	120
3.6 Análisis de los resultados en los datos obtenidos.	121
3.7 Redacción de resultados y discusión.	139
Capítulo 4: Propuesta de Transformación	157
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.	157
4.2. Estructura de la propuesta de transformación.	158
4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.	195
CONCLUSIONES.	206
RECOMENDACIONES.	210
BIBLIOGRAFÍA	213
ANEXOS.	230

Índice de Figuras.

Figura 1	86
Figura 2	175
Figura 3	187
Figura 4	195

Índice de tablas.

Tabla 1	102
Tabla 2	115
Tabla 3	123
Tabla 4	125
Tabla 5	126
Tabla 6	127
Tabla 7	128
Tabla 8	129
Tabla 9	130
Tabla 10	131
Tabla 11	132
Tabla 12	133
Tabla 13	134
Tabla 14	135
Tabla 15	136
Tabla 16	137
Tabla 17	138
Tabla 18	140
Tabla 19	185

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1	179
Ilustración 2	182

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enmarca en la necesidad urgente de transformar las prácticas pedagógicas en la educación secundaria, particularmente en contextos urbanos como el de Medellín, Colombia, donde los desafíos sociales, emocionales y cognitivos de los estudiantes demandan respuestas educativas integrales. En este sentido, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales (CSE) se ha posicionado como un eje fundamental en la formación de sujetos creativos, resilientes y con capacidad de adaptación frente a la complejidad del mundo contemporáneo (Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2020). Diversos estudios coinciden en señalar que las habilidades emocionales como la autoconciencia, la autorregulación y la empatía se correlacionan positivamente con niveles más altos de creatividad, generando entornos de aprendizaje más inclusivos e innovadores (Ivcevic et al., 2023; Taylor, 2023).

Desde esta perspectiva, el propósito de esta tesis es proponer estrategias socioemocionales orientadas al fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales que favorezcan el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de instituciones públicas y privadas de Medellín. La investigación se inscribe en la línea de innovación educativa y perspectivas tecnológicas del Doctorado en Educación e Innovación de la Universidad de Investigación e Innovación de México – UIIX, y plantea como aporte central la integración de componentes socioemocionales en la didáctica cotidiana, desde un enfoque metodológico mixto con predominancia cuantitativa. En el capítulo 1 se realiza una contextualización teórica y empírica del problema; en el capítulo 2 se desarrolla el marco teórico, donde se analizan los principales referentes conceptuales y normativos; en el capítulo 3 se expone el diseño metodológico y en el capítulo 4 se presenta una propuesta transformadora construida a partir de los hallazgos del trabajo de campo.

Capítulo 1. Proyección de la investigación.

La proyección de la investigación se enmarca en un contexto científico que articula las necesidades del sistema educativo colombiano con los avances conceptuales y empíricos en torno a las competencias socioemocionales y la creatividad. Este estudio pretende contribuir a una comprensión más integral del aprendizaje escolar, partiendo del reconocimiento de que la educación contemporánea exige enfoques que promuevan el pensamiento divergente, la empatía, la regulación emocional y la colaboración (OCDE, 2024; Lozano-Fernández et al., 2022).

En los últimos años, la investigación educativa ha mostrado un creciente interés por las competencias socioemocionales y su impacto en el desarrollo integral del estudiante, especialmente en el ámbito de la educación secundaria. Desde un enfoque macro, organismos como la OCDE (2024) y la UNESCO (2021) han promovido el fortalecimiento de estas habilidades como un componente esencial para el aprendizaje en el siglo XXI, destacando su relación directa con el rendimiento académico, la autorregulación y la participación ciudadana. Estudios como los de Ivcevic et al. (2023) y Hernández-Jorge et al. (2020) demuestran que las prácticas pedagógicas centradas en la gestión emocional favorecen no solo el clima escolar, sino también el pensamiento creativo y la motivación de los estudiantes.

La presente investigación se sitúa en la convergencia entre dos dimensiones fundamentales del desarrollo humano y educativo: las estrategias socioemocionales y el fomento de la creatividad en estudiantes de secundaria. Esta articulación responde a la necesidad de promover ambientes escolares más integrales e inclusivos, en los cuales el bienestar emocional se configure como una condición habilitante para la expresión creativa. De acuerdo con Muñoz et al. (2021), el desarrollo de competencias socioemocionales fortalece la autonomía, la empatía y la autorregulación, elementos que son esenciales para que los estudiantes puedan generar ideas originales y resolver problemas de forma innovadora. En este sentido, la creatividad no se comprende como un rasgo aislado, sino como una capacidad que se potencia en contextos emocionalmente seguros y cognitivamente estimulantes (López & Rodríguez, 2020). Así, el estudio busca aportar evidencia empírica sobre cómo las estrategias socioemocionales intencionadas pueden favorecer procesos creativos en adolescentes, contribuyendo a la mejora de las prácticas educativas en instituciones públicas y privadas de Medellín, Antioquia. Tal como lo

afirman Gómez-Serrano y Morales (2022), las transformaciones escolares más significativas se logran cuando se integran dimensiones afectivas y cognitivas, posibilitando una educación más humana, crítica y transformadora.

El sistema educativo colombiano, particularmente en los contextos urbanos como la ciudad de Medellín, enfrenta desafíos persistentes relacionados con la calidad del aprendizaje, la escasa estimulación de las habilidades creativas y la débil integración de enfoques socioemocionales en los entornos escolares. Estos aspectos impactan negativamente no solo en el rendimiento académico, sino también en la formación integral de los estudiantes. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2023), aún persisten brechas significativas en la promoción de competencias para el siglo XXI, entre las cuales destacan la creatividad, la resolución de problemas complejos y la colaboración. En consonancia, el informe de la OCDE (2019) advierte que los estudiantes colombianos, si bien muestran avances en habilidades básicas, presentan rezagos en competencias de orden superior, lo que limita su adaptabilidad frente a entornos cambiantes y exigentes. En particular, estudios recientes han evidenciado que la ausencia de una educación socioemocional estructurada restringe el potencial creativo de los adolescentes, dificultando su desarrollo personal y su capacidad de afrontar desafíos desde una perspectiva innovadora (Restrepo & Gómez, 2021; Cárdenas & Trujillo, 2022). Estos hallazgos resaltan la necesidad urgente de implementar estrategias educativas que articulen lo emocional y lo cognitivo, promoviendo procesos formativos más integrales, contextualizados y humanizantes.

Esta realidad educativa contrasta de manera evidente con las orientaciones de los lineamientos curriculares contemporáneos, los cuales abogan por un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de competencias integrales que articulen el saber cognitivo, emocional y social de los estudiantes. Tal como lo señalan Sánchez y Parra (2020), el currículo colombiano propone una formación que trascienda la mera acumulación de contenidos, privilegiando la construcción de sujetos críticos, creativos y emocionalmente competentes. Sin embargo, en la praxis cotidiana de muchas instituciones educativas, persiste una fragmentación entre el discurso curricular y las dinámicas reales del aula, en las cuales predomina un modelo instruccional tradicional, desprovisto de estrategias que favorezcan el desarrollo de la creatividad y el manejo de las emociones (Gutiérrez & Márquez, 2021). Esta disonancia entre la teoría curricular y la práctica pedagógica representa no solo una contradicción estructural, sino también una ventana de oportunidad para repensar la escuela como un espacio donde se configuren experiencias

formativas integradoras. En este sentido, la presente investigación se inscribe en el análisis crítico de dicha paradoja, orientándose a comprender las condiciones contextuales, institucionales y subjetivas que posibilitan —o restringen— el entrelazamiento genuino entre emociones y creatividad en el ámbito escolar (Quintero & Rodríguez, 2023). La comprensión de esta relación se constituye en un punto de partida para la construcción de propuestas que fortalezcan la formación integral en estudiantes de secundaria.

El presente estudio surge a partir de una problemática reiterada en los entornos escolares contemporáneos: la desconexión sistemática entre los procesos emocionales y cognitivos en el marco de la enseñanza y el aprendizaje. Esta fractura pedagógica se expresa en prácticas educativas que continúan priorizando la transmisión de contenidos técnicos, mientras relegan la formación emocional y la comprensión del sujeto en su integralidad. Diversas investigaciones han demostrado que las emociones desempeñan un papel decisivo en funciones cognitivas como la atención, la memoria y la motivación (Bachler, Sipos & Muckenhuber, 2023; Immordino-Yang & Darling-Hammond, 2021), elementos indispensables para que el aprendizaje sea significativo y transformador. A pesar de esta evidencia, muchas instituciones educativas en Colombia persisten en esquemas pedagógicos centrados en el rendimiento cuantitativo, limitando así el despliegue de habilidades creativas en los estudiantes.

Esta contradicción se manifiesta con particular claridad en los bajos niveles de creatividad reportados en contextos escolares, donde los estudiantes carecen frecuentemente de las herramientas emocionales necesarias para experimentar, perseverar o expresar ideas originales. Según Cortés y Barrera (2022), la ausencia de entornos emocionalmente seguros restringe la posibilidad de que los adolescentes se comprometan con procesos creativos, dado que la creatividad exige tolerancia al error, flexibilidad cognitiva y apertura emocional. En este contexto, la investigación plantea que las competencias socioemocionales pueden constituirse en un factor explicativo central para comprender —y potenciar— el desarrollo de la creatividad. Este enfoque invita a interrogar críticamente el modelo educativo vigente, preguntándose por qué, si se reconoce que las emociones son fundamentales para aprender, se continúa enseñando como si no lo fueran (Santos & Rodríguez, 2020). En respuesta, se propone analizar de manera profunda las condiciones que permitirían integrar lo emocional y lo creativo como dimensiones complementarias en la formación integral de los estudiantes de secundaria.

El análisis del vínculo entre las competencias socioemocionales y el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria permite evidenciar una relación sustantiva que no puede ser ignorada en las políticas y prácticas educativas contemporáneas. La limitada promoción de estas competencias en contextos escolares urbanos como Medellín representa no solo una brecha formativa, sino también una barrera para el despliegue del potencial creativo de los jóvenes. Tal como afirman López-González y Oriol (2021), la creatividad constituye una habilidad transversal imprescindible para enfrentar los desafíos del siglo XXI, y su fortalecimiento demanda entornos emocionalmente seguros y pedagógicamente innovadores. En esta dirección, se reafirma la necesidad de integrar enfoques socioemocionales de forma intencionada en los procesos educativos, reconociendo que el desarrollo integral del estudiante no puede desligarse de sus emociones, ni la creatividad puede surgir en ausencia de bienestar emocional (Cohen et al., 2022; Bermúdez & Cano, 2023). Así, este estudio no solo visibiliza una problemática educativa concreta, sino que propone una vía transformadora que articula lo emocional y lo creativo como pilares para una educación más humana, pertinente y resiliente.

1.1 Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

La definición de un tema de investigación en el marco de un programa doctoral exige una articulación rigurosa entre los intereses académicos del investigador, los desafíos del contexto educativo y las líneas de investigación definidas institucionalmente. Esta alineación asegura la pertinencia epistemológica y la aplicabilidad de los hallazgos a realidades concretas. En este sentido, la presente tesis, titulada *“Estrategia socioemocional para contribuir a la mejora de la creatividad mediante el fortalecimiento de habilidades emocionales en estudiantes de secundaria de los colegios de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024”*, se inscribe en la línea de investigación “Innovación educativa y perspectivas tecnológicas”, propuesta por el Doctorado en Educación e Innovación de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX). Dicha línea integra temáticas orientadas a repensar el rol de las instituciones educativas frente a los retos de la transformación social, la autogestión del aprendizaje, la inclusión, la comunicación, el uso crítico de la tecnología y la innovación pedagógica.

Ubicar esta investigación dentro del ámbito de “interaprendizaje, innovación y tecnología en la educación”, así como del “diseño e innovación de recursos didácticos”, permite abordar el

fenómeno estudiado desde una perspectiva que concibe la escuela como un espacio de transformación cultural, emocional y cognitiva. Tal como señalan Taylor (2023) y Maliakkal y Reiter-Palmon (2023), la integración de estrategias socioemocionales en los entornos escolares fomenta el pensamiento divergente, fortalece la autonomía del estudiante y genera climas de aula propicios para el desarrollo creativo. Asimismo, autores como Hernández y Sancho (2022) destacan que la innovación educativa implica modificar las estructuras tradicionales de enseñanza para incorporar metodologías activas, evaluaciones formativas y recursos pedagógicos que articulen lo emocional con lo cognitivo.

Desde esta perspectiva, el trabajo no solo se alinea con los principios de innovación definidos por el programa doctoral, sino que aporta a la construcción de una educación más inclusiva, sustentable y humana, en la que las habilidades emocionales se reconocen como motores fundamentales del aprendizaje significativo. La estrategia propuesta se inscribe así en un horizonte transformador que busca reducir la brecha entre el currículo prescrito y la práctica pedagógica, mediante la creación de propuestas didácticas contextualizadas que integren tecnología, comunicación y creatividad.

1.2 Planteamiento del problema.

A nivel macro, los sistemas educativos contemporáneos enfrentan una tensión estructural entre la permanencia de modelos pedagógicos tradicionales y las nuevas exigencias derivadas de la sociedad del conocimiento. Esta contradicción se manifiesta globalmente en la rigidez de los currículos, la homogeneización de los métodos de enseñanza y la escasa incorporación de habilidades esenciales para el siglo XXI, como la creatividad, la resolución de problemas y la inteligencia emocional. Trilling y Fadel (2021) sostienen que los sistemas educativos deben avanzar hacia marcos integrales de formación, orientados a desarrollar competencias para la vida, más allá del rendimiento académico. En este sentido, organismos como la OCDE (2024) han advertido que las deficiencias estructurales persisten con mayor intensidad en contextos latinoamericanos, donde las brechas educativas se agravan por factores de inequidad, exclusión y pobreza, impidiendo una formación significativa y transformadora.

Desde una perspectiva meso, se identifican desafíos particulares en las dinámicas institucionales y pedagógicas de los sistemas educativos nacionales. En el caso colombiano, informes nacionales y regionales han evidenciado una baja presencia de metodologías activas y

una débil articulación entre los componentes socioemocionales y cognitivos en las prácticas escolares. Según Aceituno-Ramos (2022), las instituciones educativas reproducen esquemas centrados en la memorización y la evaluación estandarizada, lo cual limita la posibilidad de construir aprendizajes profundos, creativos y vinculados a la experiencia vital del estudiante. A pesar de los esfuerzos normativos y curriculares orientados a la inclusión de competencias transversales, en la práctica se mantienen enfoques fragmentados que relegan la dimensión emocional del aprendizaje, dificultando así la formación de sujetos críticos, empáticos y resilientes (Agudelo et al., 2020).

En el plano micro, esta problemática se vuelve especialmente evidente en las aulas de secundaria de Medellín, donde los estudiantes enfrentan dificultades no solo en el desarrollo de habilidades creativas, sino también en la gestión emocional y la autorregulación. Estudios recientes en el contexto colombiano han identificado una correlación positiva entre las competencias socioemocionales y la creatividad, señalando que la ausencia de las primeras afecta de manera directa la capacidad de los jóvenes para generar ideas originales, enfrentar desafíos y colaborar efectivamente (Vuichard, Gärtner, & Kraus, 2023). Por ello, resulta fundamental resignificar el papel de la escuela como espacio de formación integral, donde se promueva una educación que articule dimensiones cognitivas, emocionales y sociales de manera coherente.

Desde esta perspectiva, la investigación se orienta a analizar la relación entre las competencias socioemocionales y la creatividad en estudiantes de secundaria, partiendo del supuesto de que ambas dimensiones se interrelacionan en la consolidación de un aprendizaje significativo. La neuropsicopedagogía ha aportado evidencia sólida al respecto, demostrando que los procesos emocionales son indispensables para el desarrollo intelectual, la motivación intrínseca y la construcción de saberes duraderos (Villarreal & Zayas-Pérez, 2021). Vives-Osorio (2022) afirma que los entornos educativos deben ser emocionalmente seguros, motivadores y estimulantes para que el pensamiento creativo pueda desplegarse con plenitud. Así, este estudio busca aportar una comprensión profunda de las condiciones que favorecen —o inhiben— dicha relación, con el fin de generar propuestas pedagógicas pertinentes y sostenibles.

La pertinencia del objeto de estudio se reafirma al considerar el bajo rendimiento de los estudiantes colombianos en áreas asociadas al pensamiento creativo y al aprendizaje autónomo, tal como lo evidencian los resultados de las pruebas PISA (OCDE, 2024). Estas deficiencias, interpretadas como consecuencia de enfoques pedagógicos descontextualizados, pueden ser

abordadas desde un modelo educativo más holístico, que reconozca el valor formativo de las emociones y la creatividad como dimensiones fundantes del desarrollo humano. En esta dirección, el presente estudio no solo busca evidenciar correlaciones significativas entre ambos constructos, sino también sentar las bases para el diseño de estrategias pedagógicas que respondan de manera efectiva a las necesidades del sistema educativo colombiano, particularmente en contextos urbanos vulnerables.

1.2.1 Desarrollo del problema de estudio.

La educación, en su dimensión más amplia, constituye un mecanismo fundamental para la transmisión y recreación de la cultura, al ser el medio mediante el cual las sociedades perpetúan sus conocimientos, valores y prácticas simbólicas. Este proceso no solo asegura la continuidad histórica, sino que también fortalece el sentido de identidad colectiva a través de la enseñanza de elementos centrales como la lengua, las costumbres, la cosmovisión y la memoria histórica. Según Mora-Roca et al. (2023), la educación funciona como un sistema estructurado que facilita la conservación del patrimonio cultural y consolida los lazos comunitarios. En este contexto, la escuela actúa como institución mediadora entre tradición y transformación, contribuyendo a la formación de ciudadanos capaces de interpretar su entorno desde una perspectiva cultural crítica.

Además, la educación cumple una función socializadora que permite a los individuos interiorizar las normas, valores y comportamientos propios de su entorno social. Este aprendizaje ocurre tanto en espacios formales como informales, y dota a las personas de herramientas para integrarse activamente en la vida comunitaria. Tolentino-Quiñones (2020) y Cabanillas-Tello et al. (2021) coinciden en que la educación debe trascender la instrucción académica y propiciar procesos formativos éticos y ciudadanos, basados en principios como la equidad, la justicia y el respeto a la diversidad. Por tanto, la educación no solo configura al sujeto en su dimensión intelectual, sino también en su dimensión ética y emocional, promoviendo ciudadanos socialmente comprometidos y culturalmente sensibles.

Asimismo, el proceso educativo permite la transferencia intergeneracional de conocimientos y habilidades, fortaleciendo el desarrollo científico, tecnológico y cultural de las naciones. Desde la enseñanza de oficios tradicionales hasta la formación en competencias digitales, la educación constituye un canal estratégico para garantizar el progreso colectivo. Estrada-Araoz y Mamani-Uchasara (2020) argumentan que este proceso no debe entenderse

únicamente como instrucción técnica, sino como construcción de sentido, que permite resignificar el conocimiento en función de nuevos contextos. Esta perspectiva exige una enseñanza significativa, contextualizada y orientada a la solución de problemas reales, en la que la transmisión cultural se conciba como un fenómeno dinámico y transformador.

En su dimensión sistémica, la educación se organiza a través de estructuras institucionales y normativas que configuran el sistema educativo. Esta red de instituciones, políticas y prácticas establece los marcos de acción para la formación de los ciudadanos y define los fines y métodos de la educación formal. A lo largo de la historia, los sistemas educativos han operado como vehículos de homogeneización cultural y de reproducción social, privilegiando en muchos casos enfoques verticales y contenidos estandarizados. Sin embargo, en el contexto actual, marcado por la diversidad y el cambio acelerado, estas estructuras se ven desafiadas a transformarse profundamente.

El sistema educativo ya no puede limitarse a reproducir contenidos, sino que debe responder a las transformaciones sociales, económicas y culturales que configuran el mundo contemporáneo. Perpiñà-Martí et al. (2022) y Elgueta-Rosas y Palma-González (2022) sostienen que las instituciones educativas deben transitar de un modelo centrado en la autoridad y la repetición a uno basado en la participación, la flexibilidad curricular y la inclusión de saberes diversos. Esta reconfiguración del sistema exige una revisión crítica de los métodos pedagógicos, de los valores transmitidos en el aula y de los contenidos, con el fin de garantizar una educación pertinente, crítica y adaptativa.

Desde esta visión macro, el sistema educativo se reconoce como un dispositivo con alto poder transformador, siempre que esté alineado con principios de equidad, innovación y sensibilidad cultural. Su capacidad para mediar entre la conservación de saberes tradicionales y la inclusión de nuevas epistemologías resulta clave para enfrentar los desafíos de una sociedad global, plural y tecnológicamente interconectada.

En el contexto educativo contemporáneo, persiste la hegemonía de un modelo pedagógico tradicional que se ha mostrado insuficiente para responder a los desafíos del siglo XXI. Este enfoque, basado en la transmisión unidireccional del conocimiento, continúa limitando la creatividad, inhibiendo el pensamiento crítico y marginando el componente emocional del aprendizaje. Tal como lo argumentan Galván-Cardoso y Siado-Ramos (2021), el modelo tradicionalista descontextualiza los saberes e invisibiliza la dimensión afectiva del proceso

formativo, restringiendo el desarrollo integral del estudiante. En esa misma línea, Mora-Olate (2020) sostiene que el aprendizaje significativo no puede consolidarse en entornos rígidos y verticales, sino que requiere espacios donde el estudiante tenga la posibilidad de explorar, expresar y construir sentido desde su experiencia.

Desde una visión humanista, la educación debe promover no solo el dominio de contenidos, sino también la formación emocional y la creatividad como ejes fundamentales del desarrollo personal y social. Las competencias socioemocionales —como la empatía, la autorregulación y la conciencia social— fortalecen la capacidad del estudiante para enfrentar la incertidumbre, colaborar con otros y generar soluciones innovadoras. Vives-Osorio (2022) señala que estas habilidades resultan imprescindibles para activar procesos de pensamiento divergente, condición indispensable para la creatividad educativa. De este modo, se vuelve necesario un cambio de paradigma que supere la memorización mecánica e incorpore metodologías activas, colaborativas y emocionalmente significativas.

La acelerada transformación de la ciencia y la tecnología ha reconfigurado profundamente los escenarios educativos. En un mundo caracterizado por la interconexión digital, la automatización y la innovación permanente, la escuela se ve obligada a replantear sus objetivos y estrategias. Farías-Veloz et al. (2022) afirman que el desarrollo humano sostenible requiere una educación centrada tanto en competencias técnicas como en habilidades socioemocionales que garanticen el bienestar emocional y la autorrealización. Esta perspectiva exige prácticas pedagógicas que reconozcan al estudiante como sujeto activo, con necesidades, intereses y contextos particulares, alejándose de visiones homogeneizadas.

Así, la educación debe asumir una función transformadora, orientada a preparar a las nuevas generaciones para la vida en sociedades complejas, multiculturales y tecnológicamente avanzadas. Espíndola-Juárez y Granillo-Macías (2021) advierten que, frente al riesgo de convertir a la escuela en un espacio de reproducción pasiva del conocimiento, se debe promover la creación de saberes aplicables y contextualizados. Reformar la enseñanza no es solo un imperativo técnico, sino un compromiso ético con la formación de ciudadanos capaces de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa, equitativa e innovadora.

Pese a los avances conceptuales en el campo educativo, el paradigma transmisivo aún predomina en muchas instituciones, especialmente aquellas con escasos recursos para implementar procesos de innovación pedagógica. Este modelo, centrado en la memorización y la

evaluación punitiva, no solo limita el desarrollo del pensamiento creativo, sino que reproduce esquemas de desigualdad al restringir el acceso a una educación significativa. Berlanga-Ramírez y Juárez-Hernández (2020) advierten que mantener prácticas obsoletas perpetúa formas de exclusión cognitiva, emocional y social, obstaculizando la formación de sujetos críticos y autónomos. Frente a esta realidad, resulta urgente avanzar hacia una pedagogía inclusiva, flexible y comprometida con la equidad.

Las implicaciones de este análisis macro se proyectan necesariamente sobre los niveles meso y micro del sistema educativo. A nivel meso, las instituciones escolares deben transformar sus estructuras organizativas, sus proyectos educativos institucionales y sus prácticas de gestión para permitir el desarrollo de propuestas curriculares integradoras, abiertas a la innovación y sensibles a las necesidades emocionales de los estudiantes. A nivel micro, el aula debe convertirse en un espacio dialógico, creativo y emocionalmente seguro, donde el docente actúe como mediador y facilitador del aprendizaje. Solo así será posible cerrar la brecha entre los discursos de cambio y la práctica pedagógica cotidiana, generando entornos educativos que favorezcan tanto la adquisición de saberes como la formación integral del estudiante.

En el contexto de una sociedad globalmente interconectada y en permanente transformación, el modelo educativo tradicional basado en el aprendizaje memorístico se ha tornado obsoleto. Este enfoque, centrado en la reproducción mecánica de contenidos, impide el desarrollo de habilidades superiores como el pensamiento crítico, la creatividad y la reflexión autónoma. Lara-Calderón et al. (2020) sostienen que la educación del siglo XXI debe alejarse de la mera repetición y orientarse hacia el aprender a aprender, entendido como una competencia transversal que estimula la autonomía intelectual y la construcción activa del conocimiento. Así, el aprendizaje significativo se erige como un objetivo prioritario al permitir que los estudiantes establezcan conexiones con sus saberes previos, dotando de sentido sus experiencias educativas.

La permanencia del modelo memorístico responde, en parte, a estructuras educativas rígidas, currículos prescriptivos y escasa actualización docente. Esta situación ha generado consecuencias negativas que se reflejan en la baja capacidad de los estudiantes para resolver problemas reales, adaptarse a entornos cambiantes o colaborar efectivamente. Según Castellanos-Monroy y Rojas-Villamil (2023), las soluciones a los desafíos contemporáneos no pueden derivarse de fórmulas preestablecidas, sino que exigen enfoques creativos, flexibles y basados en el análisis contextual. Esta disonancia entre las necesidades sociales y las prácticas

pedagógicas tradicionales configura una de las principales causas de desmotivación, rezago escolar y pérdida de sentido del aprendizaje.

En paralelo, el desarrollo de competencias socioemocionales ha emergido como un componente clave para la formación de ciudadanos resilientes, éticos y colaborativos. Estas habilidades, también conocidas como habilidades blandas, incluyen la empatía, la comunicación asertiva, la autorregulación emocional y la gestión de conflictos. Román et al. (2021) destacan que estas competencias son fundamentales para el desempeño profesional y la convivencia democrática en contextos sociales diversos. Por ello, los sistemas educativos deben superar la dicotomía entre lo cognitivo y lo emocional, incorporando explícitamente el desarrollo socioemocional en sus propuestas curriculares.

En una línea similar, García y Cabeza (2020) argumentan que los nuevos perfiles profesionales exigen una formación integral que combine saberes disciplinares con habilidades interpersonales, comunicativas y emocionales. El trabajo colaborativo, la resolución creativa de problemas y la toma de decisiones éticas ya no son competencias complementarias, sino esenciales para participar activamente en la sociedad del conocimiento. En consecuencia, la educación debe adoptar metodologías activas, inclusivas y personalizadas, que promuevan la participación del estudiante y reconozcan su contexto emocional y sociocultural.

El desarrollo acelerado de la tecnología ha transformado radicalmente los entornos de aprendizaje, generando nuevos desafíos y oportunidades para los sistemas educativos. Hurtado y Ligaretto (2020) advierten que, frente a la vertiginosa evolución del mercado laboral, la adaptabilidad, el pensamiento computacional y la alfabetización digital se convierten en competencias imprescindibles. No obstante, las brechas en el acceso a tecnologías, especialmente en zonas rurales y sectores marginados, perpetúan las desigualdades educativas. Villarreal y Zayas-Pérez (2021) subrayan que estas brechas tecnológicas no solo afectan el acceso a la información, sino también la calidad del acompañamiento pedagógico, la interacción significativa y el desarrollo emocional de los estudiantes.

Desde un enfoque de justicia educativa, la equidad, la inclusión y la diversidad deben guiar las transformaciones del sistema. Robles-Ortega et al. (2022) sostienen que la pluralidad de experiencias, saberes y contextos no solo enriquece la enseñanza, sino que impulsa procesos creativos e innovadores al interior del aula. Por tanto, la educación debe configurarse como un espacio de construcción colectiva, en el que converjan ciencia, ética y sensibilidad social.

Entre las principales causas del problema se identifican: la prevalencia del modelo tradicional memorístico, la débil integración de competencias socioemocionales, la escasa innovación pedagógica y la persistencia de desigualdades estructurales. Las consecuencias de esta situación se reflejan en bajos niveles de motivación, pensamiento crítico limitado, dificultades para la colaboración y una desconexión entre la escuela y los desafíos de la vida real. De no intervenir, el pronóstico apunta al aumento de la inequidad educativa, la obsolescencia curricular y la exclusión de estudiantes frente a un mundo laboral y social cada vez más complejo y demandante.

Estas problemáticas macro se materializan en el nivel micro, específicamente en el aula de clase, donde el aprendizaje continúa centrado en el docente, las metodologías expositivas y la evaluación estandarizada. En estos espacios, los estudiantes tienen escasa oportunidad de interactuar, proponer ideas, resolver conflictos o expresar emociones. La falta de estrategias para integrar la dimensión emocional y creativa en la enseñanza cotidiana limita la posibilidad de consolidar aprendizajes duraderos. De este modo, se hace urgente la implementación de propuestas pedagógicas centradas en el estudiante, que fortalezcan su agencia, bienestar emocional y pensamiento crítico.

Las desigualdades estructurales que afectan a los sistemas educativos contemporáneos se manifiestan de manera concreta en los niveles meso y micro del proceso formativo. A nivel institucional (meso), la permanencia de prácticas pedagógicas obsoletas, centradas en la memorización y reproducción de contenidos, continúa limitando el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. En muchas escuelas de educación secundaria, se privilegia una enseñanza que responde a esquemas rígidos y a sistemas de evaluación estandarizados, reduciendo el aprendizaje a una lógica de resultados numéricos y métricas cuantificables. Esta orientación empobrece la experiencia educativa, al priorizar el cumplimiento de pruebas sobre la comprensión profunda y contextualizada del conocimiento. Tal como advierten Demera-Zambrano et al. (2020), este enfoque impulsa a los docentes a enseñar para el examen y no para la vida, lo que limita significativamente la capacidad del estudiante para resolver problemas, trabajar en equipo o argumentar con base ética y reflexiva.

En el aula (nivel micro), estas limitaciones se traducen en interacciones pedagógicas centradas en el docente, con escasas oportunidades para que los estudiantes participen activamente en la construcción de sus aprendizajes. La implementación de metodologías

tradicionales restringe la expresión creativa, inhibe la exploración personal del conocimiento y debilita la formación de competencias transversales fundamentales para enfrentar los desafíos sociales y laborales contemporáneos. Esta desconexión entre lo que se enseña y lo que se requiere en la vida real es especialmente crítica en el nivel de secundaria, etapa clave en la consolidación de la identidad personal, la toma de decisiones vocacionales y el desarrollo socioemocional.

Uno de los factores que profundiza esta brecha es la limitada capacidad de adaptación curricular frente a los cambios vertiginosos que impone el siglo XXI. La OECD (2023a) ha señalado que muchos programas educativos permanecen anclados en estructuras disciplinares tradicionales, sin la flexibilidad necesaria para incorporar temas emergentes, perspectivas interdisciplinares o innovaciones tecnológicas relevantes. Esta inercia curricular genera una falta de pertinencia en los aprendizajes y afecta la motivación de los estudiantes, quienes perciben que los contenidos escolares están desconectados de sus intereses y realidades. En contextos de educación secundaria, esta rigidez curricular suele generar deserción, apatía y baja apropiación del conocimiento.

Además, persiste una notable desatención al desarrollo de competencias socioemocionales en el ámbito escolar, particularmente en instituciones de secundaria que priorizan el rendimiento académico sobre el bienestar integral del estudiante. A pesar de la creciente evidencia que respalda su impacto positivo en la vida escolar, estas habilidades continúan siendo marginales en la planificación curricular. El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023) ha subrayado que habilidades como la empatía, la resiliencia, la autorregulación y la colaboración no solo mejoran el ambiente escolar, sino que también potencian el aprendizaje académico. Sin embargo, en el nivel micro, los docentes enfrentan limitaciones en su formación inicial y continua para abordar estas competencias de manera intencionada, lo que obstaculiza su integración efectiva en las dinámicas del aula.

Otro elemento relevante en el análisis meso y micro es la persistente estigmatización de las trayectorias educativas no universitarias, especialmente aquellas vinculadas con la formación técnica y profesional. En muchas instituciones de educación secundaria, se mantiene una jerarquización simbólica que posiciona a la educación académica tradicional como la vía legítima al éxito, desvalorizando las alternativas que responden a perfiles prácticos, tecnológicos o vocacionales. Pirela-Morillo y Salazar-Álvarez (2021) advierten que esta percepción reproduce prejuicios culturales infundados y limita las oportunidades reales de los estudiantes,

especialmente aquellos que podrían beneficiarse de propuestas formativas más vinculadas a sus intereses y talentos. Esta desvalorización impide que la escuela cumpla su rol democratizador, al no ofrecer trayectorias flexibles, dignas y pertinentes para todos los jóvenes.

Los aportes teóricos abordados a nivel macro encuentran su correlato concreto en prácticas y estructuras institucionales que, a nivel meso y micro, continúan reproduciendo desigualdades y limitando el potencial transformador de la educación. En el contexto específico de la educación secundaria —como lo plantea esta investigación—, estas tensiones se agudizan, pues esta etapa representa un momento decisivo para el desarrollo de competencias personales, sociales y cognitivas. Superar estas barreras requiere políticas educativas articuladas, formación docente continua y una renovación profunda de las metodologías, para que la escuela se convierta en un espacio de formación integral, innovación pedagógica y equidad.

En el caso colombiano, las deficiencias estructurales del sistema educativo encuentran una manifestación clara a nivel meso, es decir, en las políticas escolares, la cultura institucional y los enfoques curriculares. Informes de la OCDE han señalado que la educación en Colombia aún se sustenta en prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la memorización y en el cumplimiento de estándares medibles, lo que limita el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como el pensamiento crítico, la creatividad y la autorregulación (Radinger et al., 2018; OECD, 2023a). En el nivel micro, esta lógica se traduce en dinámicas de aula poco participativas, donde la evaluación estandarizada desplaza el aprendizaje significativo y la experimentación creativa.

Las causas de esta situación se relacionan con una baja capacidad de adaptación curricular ante los cambios sociales, tecnológicos y culturales que definen el siglo XXI. Schleicher, citado en Reimers y Schleicher (2020), advierte que, si bien los estudiantes colombianos presentan buena retención de información, carecen de habilidades para aplicar lo aprendido de forma crítica y flexible. Esta orientación metodológica, reforzada por una cultura evaluativa basada en exámenes estandarizados, impide la transferencia de conocimientos a contextos reales, disminuyendo así la funcionalidad del aprendizaje. A nivel institucional, la resistencia al cambio se expresa en diseños curriculares rígidos, escasa formación docente en metodologías innovadoras y una débil articulación entre lo emocional y lo académico (Beltrán, 2020; Klimenko, 2024).

La consecuencia inmediata es una generación de estudiantes con bajo rendimiento en competencias clave para el siglo XXI. En pruebas internacionales como PISA, Colombia ha mostrado consistentemente resultados inferiores en habilidades creativas, resolución de problemas y trabajo colaborativo (OECD, 2023a). A nivel micro, los docentes reproducen modelos de enseñanza centrados en la repetición, con escaso uso de tecnologías educativas, poca exploración emocional y mínimas oportunidades para el pensamiento divergente. La desconexión entre escuela y realidad contemporánea es evidente, particularmente en la secundaria, etapa crítica para el desarrollo de habilidades transversales y la construcción de proyectos de vida (Molina-Ramos, 2023).

El pronóstico es preocupante si no se emprenden reformas sustantivas. De mantenerse estas prácticas, el sistema educativo continuará reproduciendo desigualdades y formando individuos poco preparados para enfrentar entornos complejos y cambiantes. No obstante, estudios recientes han documentado experiencias que evidencian el potencial transformador de la integración entre creatividad y competencias socioemocionales en entornos escolares (Klimenko et al., 2023; Vives-Osorio, 2022). Estas investigaciones reconocen que fomentar la creatividad en los estudiantes requiere más que espacios flexibles: demanda también estructuras pedagógicas intencionadas, recursos adecuados, acompañamiento docente y un clima institucional que valore la innovación.

Un aspecto clave en esta transformación es el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, tradicionalmente tratadas como secundarias en el currículo. La literatura reciente muestra que competencias como la empatía, la resiliencia, la autorregulación emocional y la tolerancia a la frustración son determinantes tanto para el bienestar estudiantil como para el rendimiento académico (Huang & Zeng, 2023; Guo et al., 2022). Investigaciones desarrolladas en Colombia y Latinoamérica han comenzado a visibilizar la necesidad de superar la dicotomía entre lo cognitivo y lo emocional, evidenciando que ambas dimensiones interactúan de manera sinérgica en todo proceso de aprendizaje significativo (Agudelo et al., 2020; Romero-Rodríguez, 2023).

Desde esta perspectiva, la creatividad no puede concebirse como un acto aislado del pensamiento técnico o artístico, sino como una expresión integral del ser humano que moviliza emociones, conocimientos y actitudes. Kae (2022) y Güss y Starker (2023) sostienen que factores como la motivación intrínseca, la autoestima y la regulación emocional son indispensables para

sostener procesos creativos en escenarios complejos. En el aula, estas dimensiones se manifiestan en la disposición para asumir riesgos cognitivos, explorar nuevas ideas y perseverar ante la dificultad. Así, el desarrollo de la creatividad en secundaria debe ser concebido como un proceso afectivo-cognitivo que exige una intervención educativa articulada desde el nivel institucional hasta la práctica de aula.

Desde una perspectiva educativa contemporánea, se reconoce cada vez con mayor claridad la estrecha relación entre las habilidades socioemocionales y la creatividad, especialmente en contextos escolares de educación secundaria. Taylor (2023) afirma que comprender cómo los componentes emocionales pueden facilitar o inhibir el pensamiento creativo representa una prioridad investigativa para mejorar las prácticas pedagógicas. En ese mismo sentido, Maliakkal y Reiter-Palmon (2023) subrayan que el diseño de estrategias educativas eficaces exige una integración consciente de los procesos emocionales, lo cual permite activar la creatividad como competencia transversal y potenciar el aprendizaje desde una perspectiva holística. Esta visión transforma la concepción del estudiante: de receptor pasivo de información a sujeto integral, emocional y creativo, capaz de interactuar críticamente con su entorno.

A nivel macro, la investigación educativa ha comenzado a establecer modelos teóricos que articulan la dimensión afectiva con las fases del pensamiento creativo. Ivcevic et al. (2023) proponen una aproximación integradora en la que intervienen no solo estados emocionales momentáneos, sino también rasgos emocionales estables e incluso habilidades como la inteligencia emocional. De esta forma, la creatividad se concibe como una capacidad multidimensional, que involucra no solo aspectos cognitivos, sino también habilidades afectivas y conductuales que se expresan en la resolución de problemas, la innovación y la toma de decisiones. Esta ampliación conceptual resulta clave para diseñar propuestas educativas que respondan a las demandas del siglo XXI.

A nivel meso, es decir, en el ámbito institucional y curricular, el sistema educativo colombiano continúa evidenciando limitaciones significativas en la incorporación de estos enfoques. Aunque se ha reconocido la importancia de la educación emocional y creativa, en la práctica estas dimensiones son abordadas de manera periférica o instrumental. Según Iguarán-Jiménez et al. (2021), avanzar hacia una formación socioemocional efectiva implica considerar competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la resolución de

conflictos y el trabajo colaborativo como elementos transversales del currículo. Moreno-Muro et al. (2021) complementan esta visión al indicar que dichas competencias deben desplegarse en entornos reales de interacción, donde se negocian emociones, roles y metas colectivas. Sin embargo, en muchas instituciones escolares, especialmente en secundaria, persiste una cultura pedagógica centrada en el control conductual y la evaluación estandarizada, en lugar de propiciar espacios de aprendizaje emocionalmente significativos.

En el nivel micro, las prácticas de aula reflejan de forma tangible la desconexión entre el discurso pedagógico y la realidad educativa. El trabajo docente se ve condicionado por estructuras curriculares rígidas, alta carga académica y ausencia de formación especializada en educación emocional. Como resultado, los estudiantes de secundaria —etapa decisiva para la consolidación de la autonomía, la identidad y la creatividad— desarrollan estas habilidades de manera informal o fragmentada. Las consecuencias de esta situación se evidencian en el bajo rendimiento sostenido en pruebas como PISA (OCDE, 2019), especialmente en dimensiones como la resolución de problemas y el pensamiento creativo. Caballero-Calderón (2021) advierte que esta brecha obedece a un enfoque educativo que continúa privilegiando el aprendizaje memorístico, descuidando el desarrollo integral del estudiante y su vinculación afectiva con el proceso de aprendizaje.

Las causas de esta problemática se sitúan en tres planos: en lo macro, la ausencia de políticas públicas robustas que integren la creatividad y las habilidades socioemocionales como ejes estructurantes del sistema educativo; en lo meso, la débil implementación curricular de dichas competencias y la resistencia institucional al cambio; y en lo micro, la falta de estrategias pedagógicas efectivas que articulen lo emocional y lo cognitivo en el aula. Las consecuencias son múltiples: desmotivación escolar, déficit en pensamiento crítico, conflictos de convivencia, baja autoestima académica y escasa preparación para enfrentar entornos complejos. De no intervenir, el pronóstico apunta al mantenimiento de un sistema escolar desconectado de los retos contemporáneos, incapaz de formar sujetos creativos, reflexivos y emocionalmente competentes.

Frente a este escenario, la presente investigación propone una mirada propositiva desde el modelo formativo del Doctorado en Educación e Innovación de la UIIX, específicamente en la línea de “Innovación educativa y perspectivas tecnológicas”. El estudio se centra en el análisis de siete habilidades socioemocionales claves —autoconciencia, autorregulación, regulación

interpersonal, empatía, motivación, resolución de conflictos y trabajo en equipo—, y su contribución al desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de Medellín. Este abordaje se alinea con las necesidades del contexto colombiano y ofrece una base teórica y empírica para el diseño de estrategias educativas innovadoras, emocionalmente integradas y culturalmente pertinentes.

En suma, este estudio no solo responde a un vacío investigativo identificado en el contexto nacional (Oñate-González, 2020; Klimenko, 2024), sino que propone una transformación del modelo pedagógico hacia un paradigma en el que la creatividad y la emocionalidad se conciben como componentes indisociables del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta visión propone una educación más humana, ética y transformadora, orientada a fortalecer la agencia de los estudiantes y su capacidad para enfrentar los desafíos sociales, personales y profesionales del presente y el futuro.

1.3 Formulación del problema (Pregunta de investigación).

La presente investigación se orienta a dar respuesta a la siguiente pregunta principal:

¿De qué manera una propuesta de estrategias socioemocionales puede contribuir al fortalecimiento de las habilidades emocionales y sociales, y cómo estas a su vez favorecen el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, durante el año 2024?

Como complemento, se plantean las siguientes preguntas secundarias de investigación:

- ¿Cómo identificar las competencias socioemocionales clave que influyen en el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.?
- ¿Cómo establecer el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y su correlación con la creatividad en estudiantes de secundaria de instituciones

públicas y privadas de Medellín, mediante la recolección y análisis de datos cuantitativos, durante el año 2024?

- ¿Cómo diseñar un programa de formación en competencias socioemocionales, dirigido a docentes y estudiantes, con base en metodologías activas y recursos pedagógicos orientados al fortalecimiento de la creatividad en el contexto escolar de Medellín, Antioquia, durante el año 2024?

1.4 Justificación

En el contexto de las transformaciones globales del siglo XXI, la educación enfrenta el desafío de formar sujetos capaces de responder a entornos complejos, inciertos y profundamente interdependientes. En este escenario, el desarrollo de competencias socioemocionales y la creatividad se posicionan como pilares fundamentales de una educación pertinente, inclusiva y orientada al bienestar integral del estudiante. Particularmente en Colombia, los resultados obtenidos por los estudiantes de secundaria en evaluaciones nacionales e internacionales evidencian limitaciones significativas en estas dimensiones, lo que refleja un desfase entre las demandas formativas contemporáneas y las prácticas pedagógicas tradicionales aún predominantes. La necesidad de repensar el rol de la escuela como un espacio de formación emocional y creativa se torna urgente, especialmente en contextos urbanos diversos como el de Medellín, donde confluyen múltiples factores sociales, culturales y educativos que afectan el aprendizaje.

La presente investigación responde a esta realidad, al proponer un estudio centrado en el diseño de estrategias socioemocionales orientadas al fortalecimiento de la creatividad en estudiantes de secundaria. Este enfoque busca no solo evidenciar la relación entre ambas dimensiones, sino también ofrecer alternativas pedagógicas viables que transformen el quehacer docente, fortalezcan la convivencia escolar y promuevan el desarrollo humano en su integralidad. A partir de este planteamiento, se justifica la pertinencia del estudio desde diversas perspectivas: teórica, práctica, social, metodológica y personal, lo cual se desarrolla a continuación de manera articulada y argumentada.

1.3.1 Desde el aspecto social.

Desde el aspecto social, esta investigación adquiere especial relevancia al centrarse en dos dimensiones fundamentales para la convivencia, el desarrollo humano y la cohesión comunitaria: las habilidades socioemocionales y la creatividad. En sociedades cada vez más complejas y diversas, donde los retos sociales, culturales y tecnológicos se entrecruzan, formar sujetos capaces de comunicarse empáticamente, colaborar eficazmente y pensar de manera innovadora constituye una necesidad inaplazable. En este sentido, los resultados de este estudio pueden beneficiar directamente a estudiantes, docentes y familias del sector educativo, e indirectamente a la comunidad en general, al fortalecer competencias clave para la ciudadanía activa, la inclusión y el bienestar colectivo (Stephenson, 2023; OCDE, 2024).

Diversas investigaciones han demostrado que el fomento de la creatividad y las habilidades sociales contribuye de manera significativa a la construcción de climas escolares positivos, caracterizados por la confianza, el respeto mutuo y la colaboración (Moura de Carvalho et al., 2021; Eschenauer et al., 2023). Estos ambientes no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también reducen la incidencia de conflictos interpersonales y promueven el sentido de pertenencia escolar. La empatía, la autorregulación emocional y la apertura a la diversidad se convierten, entonces, en pilares de una educación que no solo enseña contenidos, sino que también transforma vidas (Willemsen et al., 2020).

Asimismo, esta investigación responde a una necesidad apremiante: preparar a los estudiantes para su inserción en sociedades democráticas, colaborativas y orientadas a la solución creativa de problemas. Las habilidades socioemocionales y la creatividad son esenciales para la participación ciudadana, la resolución de conflictos y el liderazgo transformador (Gatica & Bizama, 2019). Desde esta perspectiva, el aporte del presente estudio trasciende el aula, ya que forma parte de un proceso social más amplio que busca consolidar comunidades educativas inclusivas, equitativas y emocionalmente saludables.

Por otra parte, el fortalecimiento de estas habilidades tiene un impacto directo en la salud mental y emocional de los adolescentes. Diversos estudios han evidenciado que los entornos escolares que valoran la expresión creativa, la escucha activa y el respeto mutuo favorecen el bienestar psicológico de los estudiantes, reduciendo la ansiedad, la agresividad y la exclusión (Eschenauer et al., 2023; Estrada-Araoz & Mamani-Uchasara, 2020). En este sentido, la

investigación no solo responde a una necesidad educativa, sino también a un imperativo ético: contribuir a la formación de sujetos emocionalmente equilibrados y socialmente responsables.

En un mundo laboral en constante transformación, donde la automatización y la inteligencia artificial redefinen las competencias profesionales, las habilidades socioemocionales y la creatividad se posicionan como activos estratégicos para el éxito personal y profesional. Tal como afirma Willemsen et al. (2020), quienes poseen estas competencias están mejor preparados para adaptarse, innovar y liderar en contextos laborales diversos y en evolución constante. Por tanto, este estudio no solo beneficiará al sistema educativo colombiano, sino que también aportará al fortalecimiento del capital humano, al empoderamiento juvenil y a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y resiliente.

1.3.2 Desde el punto de vista teórico

Desde el punto de vista teórico, esta investigación aporta de manera significativa al fortalecimiento del conocimiento en el campo de la psicología educativa, el desarrollo humano y la pedagogía crítica. Al explorar la relación entre las competencias socioemocionales y la creatividad en el contexto escolar, el estudio contribuye a consolidar un marco conceptual que reconoce estas dimensiones como factores esenciales del aprendizaje integral, trascendiendo los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en el rendimiento académico. En esta línea, Ivcevic et al. (2022) argumentan que la creatividad no puede entenderse como un fenómeno aislado de la emocionalidad, ya que las habilidades socioemocionales influyen decisivamente en la generación de ideas novedosas, la resolución de problemas y la perseverancia ante los desafíos.

El presente estudio se alinea con una tendencia teórica emergente que promueve una visión integradora del desarrollo humano, en la cual las emociones, la cognición y la creatividad coexisten y se potencian mutuamente en entornos educativos estimulantes. Autores como Blatt-Gross et al. (2020) y Mukherjee et al. (2021) han señalado la necesidad de construir modelos explicativos más holísticos, capaces de dar cuenta de las complejas interacciones entre factores afectivos y procesos creativos. Este trabajo contribuye a esa construcción teórica, al proponer un marco interpretativo que permite comprender cómo determinadas habilidades socioemocionales —como la empatía, la autorregulación o la motivación— pueden actuar como facilitadores o inhibidores de la creatividad en los estudiantes de secundaria.

Además, esta investigación propone una relectura crítica de las teorías del desarrollo humano, a partir de la identificación de factores socioemocionales protectores o de riesgo que inciden en la expresión creativa en contextos escolares. Como lo señalan Soto et al. (2024), identificar estas variables no solo enriquece el conocimiento científico, sino que orienta la formulación de intervenciones educativas contextualizadas, sensibles a las necesidades emocionales de los estudiantes. En este sentido, el estudio no se limita a describir correlaciones, sino que busca explicar las condiciones necesarias para que la creatividad florezca en espacios de aprendizaje emocionalmente seguros y éticamente comprometidos.

Igualmente, desde un enfoque teórico aplicado, la investigación ofrece insumos relevantes para el diseño y la actualización del currículo escolar, al demostrar que la incorporación sistemática de actividades orientadas al desarrollo socioemocional potencia significativamente las capacidades creativas del estudiantado. Danner et al. (2021) sostienen que los marcos curriculares deben evolucionar hacia propuestas que integren la formación emocional con procesos pedagógicos centrados en la innovación, el pensamiento crítico y la autonomía. En este marco, los hallazgos del presente estudio podrán orientar decisiones sobre prácticas de evaluación, diseño de ambientes de aprendizaje y formación docente.

Esta tesis se enmarca en una línea de investigación aún incipiente en Colombia, lo que le otorga un valor añadido en el plano local. Al generar evidencia empírica sobre la relación entre creatividad y competencias socioemocionales en estudiantes de secundaria de Medellín, se promueve la construcción de conocimiento situado, sensible a las particularidades del contexto educativo colombiano. De este modo, el estudio no solo dialoga con teorías internacionales, sino que contribuye a su resignificación desde una perspectiva latinoamericana, alimentando nuevas discusiones teóricas sobre el aprendizaje integral, la innovación educativa y la formación de sujetos creativos y emocionalmente competentes.

1.3.3 Desde el punto de vista metodológico

Desde el punto de vista metodológico, la presente investigación representa una contribución significativa al campo de la educación al proponer un diseño que integra de forma rigurosa el análisis empírico de variables socioemocionales y creativas en estudiantes de secundaria. Su principal valor metodológico radica en la validación contextualizada de dos instrumentos fundamentales: la Escala de Habilidades Socioemocionales, adaptada a las

características culturales y educativas de la población colombiana, y la Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes (PIC-J), originalmente desarrollada por Artola y Barraca, cuyas propiedades psicométricas han sido examinadas en diversos contextos internacionales (Romo-Vázquez et al., 2020). Esta adaptación reconoce la importancia de considerar las particularidades socioculturales en la medición educativa, tal como lo destacan Cuervo et al. (2023), quienes señalan que la validez de un instrumento no puede asumirse universalmente sin un proceso riguroso de ajuste al entorno local.

Además de la validación de los instrumentos, esta investigación emplea un enfoque cuantitativo correlacional con técnicas de análisis estadístico multivariado, como el análisis factorial exploratorio y la regresión lineal, lo cual permite examinar de forma integral la interacción entre las habilidades socioemocionales y la creatividad. Este tipo de abordaje metodológico favorece la identificación de patrones y relaciones complejas entre las variables estudiadas, aportando evidencia empírica robusta que puede servir de base para futuras investigaciones similares. De acuerdo con Avendaño et al. (2021), el uso de modelos estadísticos avanzados permite no solo explicar fenómenos educativos con mayor precisión, sino también predecir escenarios aplicables a la formulación de políticas pedagógicas fundamentadas en datos.

Un elemento innovador de esta propuesta metodológica es su carácter replicable y adaptable. El proceso de validación llevado a cabo en población escolar de Medellín establece un precedente para aplicar el mismo modelo en otras regiones del país, favoreciendo la estandarización de instrumentos de evaluación en estudios posteriores sobre creatividad y competencias socioemocionales. Tal como indican Hernández-Sampieri et al. (2022), los diseños metodológicos que integran análisis empíricos rigurosos con adaptaciones contextuales fortalecen la capacidad de generalización de los resultados sin sacrificar su validez local.

Asimismo, este enfoque metodológico promueve una visión integral de la evaluación educativa, al ir más allá de los resultados académicos tradicionales e incorporar dimensiones afectivas y creativas como ejes del desarrollo humano. En este sentido, el estudio no solo aporta herramientas metodológicas aplicables, sino que también sugiere una orientación epistemológica que invita a repensar los modelos de investigación educativa, colocándolos en consonancia con los desafíos de la formación integral del siglo XXI (Taylor, 2023). Por tanto, se espera que esta propuesta metodológica sea útil tanto para investigadores como para diseñadores de programas

educativos, al ofrecer un modelo validado y contextualizado que puede ser replicado, ajustado y expandido en diferentes escenarios educativos de América Latina.

1.3.4 Desde el aspecto práctico

Desde el aspecto práctico, esta investigación tiene un potencial transformador tangible en los entornos escolares, al ofrecer orientaciones aplicables para la mejora de la experiencia educativa y el fortalecimiento del desarrollo integral de los estudiantes. El estudio de la relación entre las competencias socioemocionales y la creatividad contribuye directamente al diseño de estrategias pedagógicas que pueden implementarse en el corto plazo, orientadas a generar climas escolares más saludables, dinámicos y propicios para el aprendizaje significativo. Como sostienen Bagea et al. (2023), la inclusión de variables emocionales y creativas en el quehacer docente permite no solo optimizar los resultados académicos, sino también fomentar la autonomía, la resolución de conflictos y la motivación intrínseca del estudiantado.

Una de las aplicaciones más relevantes de este trabajo radica en su aporte a la formación docente. Los resultados permiten diseñar programas de capacitación que orienten a los educadores en la identificación, estimulación y evaluación de las competencias socioemocionales y creativas en sus estudiantes. Vásquez (2021) plantea que los docentes requieren herramientas concretas para integrar estas habilidades en sus prácticas diarias, lo cual demanda un cambio en los enfoques de enseñanza tradicionales hacia metodologías activas, inclusivas y emocionalmente conscientes.

Asimismo, esta investigación promueve una ampliación de los criterios de evaluación del desempeño estudiantil, al sugerir la incorporación de indicadores que valoren la creatividad, la empatía, la colaboración y la autorregulación emocional. Moura de Carvalho et al. (2021) indican que tales dimensiones, aunque fundamentales para la vida, han sido históricamente subestimadas en los sistemas escolares. En esta línea, se propone avanzar hacia una evaluación más integral, en la que se reconozcan diversos talentos y formas de expresión, permitiendo a los estudiantes desplegar todo su potencial.

Los hallazgos también ofrecen fundamentos para rediseñar los ambientes escolares, promoviendo espacios flexibles que estimulen la interacción social, el pensamiento divergente y la exploración creativa. Según Bernal-González (2021), la disposición física y emocional del aula incide directamente en la calidad del aprendizaje, por lo que es indispensable generar condiciones

que favorezcan la participación activa y la colaboración entre pares. De igual manera, esta investigación impulsa la implementación de proyectos interdisciplinarios que articulen contenidos académicos con habilidades blandas, promoviendo un aprendizaje contextualizado y significativo. Además, el estudio visibiliza la necesidad de atender la diversidad en el aula, entendida no solo como diferencia cultural o cognitiva, sino también emocional y creativa. Morlà-Folch y Brunet-Icart (2019) destacan que los estudiantes presentan fortalezas diferenciadas, por lo que es imprescindible diseñar estrategias que reconozcan y potencien esa heterogeneidad. En este sentido, los docentes pueden ser guiados a través de propuestas que promuevan la expresión artística, la comunicación asertiva, la empatía y el pensamiento original como elementos transversales del currículo.

Desde una perspectiva preventiva, los resultados de la investigación respaldan la inclusión de las competencias socioemocionales como ejes centrales de programas destinados a la mejora de la convivencia escolar. Salas-Acuña (2021) y Elisondo y Piga (2020) coinciden en que fortalecer habilidades como la empatía, la escucha activa y la autorregulación emocional reduce los conflictos interpersonales, previene el acoso escolar y fortalece los vínculos comunitarios en el contexto educativo. En consonancia, este trabajo sugiere acciones concretas que pueden incorporarse en los planes de acción de instituciones públicas y privadas de Medellín.

La dimensión práctica se extiende también al ámbito familiar, al brindar orientaciones que permiten a los padres y cuidadores participar activamente en el desarrollo emocional y creativo de sus hijos. Stephenson (2023) sostiene que el hogar cumple un papel clave en la formación de actitudes que refuerzan o inhiben la creatividad y la regulación emocional. Por ello, este estudio contempla la posibilidad de diseñar talleres y recursos pedagógicos que fortalezcan el vínculo escuela-familia, contribuyendo a una educación más integral y coherente entre contextos.

La relevancia práctica de esta investigación se acentúa ante los desafíos actuales que enfrentan los sistemas educativos, en un contexto global caracterizado por la incertidumbre, la transformación digital y el deterioro del bienestar psicosocial de los jóvenes. Martínez-López (2020) advierte que fenómenos como el cambio climático, los conflictos sociales y la automatización de empleos están generando escenarios complejos para las nuevas generaciones. En este sentido, la promoción de habilidades socioemocionales y creativas se posiciona como una respuesta estratégica para preparar a los estudiantes como agentes de cambio resilientes, críticos y comprometidos. Esta línea de acción ha sido respaldada por marcos internacionales como el

Learning Compass 2030 de la OCDE y el *Marco de Acción Educación 2030* de la UNESCO, aunque su implementación en la práctica escolar continúa siendo limitada. Por ello, investigaciones como la presente se convierten en insumos clave para acelerar estos procesos de innovación educativa tanto en Colombia como a nivel internacional.

1.3.5 Desde el punto de vista personal (del área de estudio).

Desde el punto de vista personal, esta investigación se justifica como una contribución significativa al campo de la educación en Colombia, particularmente en el área de la formación integral del estudiantado en la etapa de secundaria. Con una trayectoria académica y profesional orientada a la innovación pedagógica y al fortalecimiento de las competencias para la vida, se reconoce la urgencia de construir propuestas que articulen la dimensión emocional con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta preocupación emerge no solo desde la evidencia empírica, sino también desde la experiencia directa en contextos escolares donde se constata, de manera reiterada, la escasa atención institucional a las habilidades socioemocionales, a pesar de su impacto en el rendimiento académico, la convivencia y el bienestar del estudiantado (Ljubetic & Maglica, 2020).

La investigación cobra sentido personal en tanto que permite aportar a la construcción de un modelo educativo más humano, donde la creatividad y la emocionalidad no sean vistas como componentes marginales, sino como pilares fundamentales del proceso formativo. Desde una perspectiva humanista y transformadora, la autora asume el compromiso de promover una educación crítica, inclusiva y significativa, que prepare a los estudiantes no solo para aprobar exámenes, sino para asumir con responsabilidad y sensibilidad los desafíos de su entorno (Blatt-Gross et al., 2020; Quílez-Robres et al., 2023).

Esta tesis también responde a una inquietud académica por comprender, de manera profunda y sistemática, el modo en que las competencias socioemocionales actúan como facilitadoras de la creatividad, especialmente en jóvenes que transitan por una etapa vital de múltiples cambios. Según Khusnidakhon (2021), el reconocimiento de las emociones en la construcción del pensamiento creativo permite abrir nuevas rutas pedagógicas orientadas a desarrollar el potencial integral del estudiante, lo cual está alineado con la visión de la autora sobre la educación como espacio de desarrollo ético, emocional, cognitivo y social.

Asimismo, este proyecto representa un aporte a la línea de investigación “Innovación educativa y perspectivas tecnológicas”, en la que se enmarca el Doctorado en Educación e Innovación de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX). La elección de esta línea no es fortuita: responde al interés por generar conocimientos contextualizados y pertinentes que permitan transformar las prácticas pedagógicas tradicionales mediante el diseño de estrategias aplicables en el aula. En este sentido, la propuesta metodológica y conceptual desarrollada en esta investigación aspira a ser replicable en otros escenarios educativos de América Latina, fortaleciendo la transferencia del conocimiento producido desde la práctica (Garaigordobil et al., 2022).

Por todo lo anterior, el presente trabajo adquiere un carácter formativo no solo para la comunidad académica, sino también para la autora-investigadora, en tanto le permite consolidar sus competencias como agente de cambio educativo, generar conocimiento situado y fortalecer su compromiso ético con la transformación de la educación. Como plantea Ivcevic et al. (2022), investigar sobre creatividad y habilidades emocionales no solo aporta a la teoría, sino que transforma la manera en que los educadores conciben su rol dentro del proceso formativo, posicionándolos como mediadores afectivos, intelectuales y sociales en el aprendizaje de los jóvenes.

1.5 Objeto de estudio

El objeto de investigación de este estudio se centra en analizar la influencia que ejercen las competencias socioemocionales sobre el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria pertenecientes a instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Medellín, Antioquia. Este objeto se inscribe en el campo de la innovación educativa, con énfasis en la pedagogía del desarrollo humano integral, dado que aborda la necesidad de transformar los enfoques tradicionales de enseñanza que aún dominan muchos contextos escolares. Tal como sostienen Trilling y Fadel (2021), las prácticas pedagógicas ancladas en el aprendizaje memorístico resultan insuficientes ante las demandas actuales de una sociedad que exige habilidades complejas como la creatividad, la autorregulación y la empatía.

Desde esta perspectiva, la investigación busca determinar cómo las competencias socioemocionales —entendidas como elementos constitutivos y no accesorios del aprendizaje— inciden en la activación y fortalecimiento del pensamiento creativo en adolescentes. Según

Goleman (2021), el desarrollo emocional condiciona la manera en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento, lo cual repercute directamente en su disposición para explorar ideas originales y resolver problemas de manera innovadora. En la misma línea, Fullan y Langworthy (2019) afirman que el aprendizaje profundo se logra cuando el componente emocional se integra con la dimensión cognitiva, generando experiencias de formación más significativas y sostenibles en el tiempo.

La elección de este objeto también responde a las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2024), que ha insistido en la necesidad de implementar intervenciones escolares capaces de articular habilidades emocionales y cognitivas para mejorar tanto el rendimiento académico como el bienestar integral del estudiantado. En consonancia con ello, este estudio busca generar evidencia empírica que permita fundamentar el diseño de estrategias pedagógicas orientadas a consolidar entornos escolares más equitativos, inclusivos y emocionalmente nutritivos, donde la creatividad se valore como una competencia esencial para el desarrollo personal, social y académico de los jóvenes. En definitiva, este objeto de estudio pretende aportar de forma precisa, coherente y lógica al campo del conocimiento pedagógico, proponiendo un análisis que trascienda la dicotomía entre razón y emoción, y que abra camino a una comprensión integral del aprendizaje escolar en el siglo XXI.

1.6 Campo de acción

El campo de acción de esta investigación se ubica en las prácticas pedagógicas desarrolladas en la educación secundaria, con especial énfasis en su capacidad para incorporar el desarrollo de competencias socioemocionales como medio para potenciar la creatividad estudiantil. Esta área específica del objeto de estudio se presenta como una de las más afectadas por la problemática detectada, en la medida en que los enfoques tradicionales de enseñanza continúan privilegiando la transmisión unidireccional de contenidos y la evaluación estandarizada, en detrimento de experiencias pedagógicas centradas en la formación emocional, crítica y creativa del alumnado (Román-Pérez & Bahamón-Muñetón, 2023).

En este escenario, el aula se configura como un espacio determinante para la reproducción o transformación de las relaciones entre los procesos cognitivos y socioemocionales. Las prácticas pedagógicas representan, por tanto, un eje estratégico desde el cual es posible generar

cambios significativos en la manera en que se cultivan habilidades como la empatía, la autorregulación y la flexibilidad mental. Investigaciones recientes, como la de Hernández-Jorge et al. (2020), evidencian que aquellas estrategias docentes que integran componentes emocionales no solo potencian la creatividad, sino que también incrementan la motivación intrínseca, el compromiso y la disposición para aprender.

Desde esta perspectiva, la presente investigación reconoce en las prácticas docentes un escenario clave para la transformación educativa, al permitir el tránsito de un modelo instruccional tradicional hacia uno centrado en el desarrollo humano integral. La creatividad, entendida como una competencia transversal del siglo XXI, requiere condiciones didácticas que estimulen la curiosidad, el pensamiento divergente y la expresión emocional (Fullan & Langworthy, 2019). Por ello, este estudio propone analizar críticamente las prácticas pedagógicas vigentes y contribuir con propuestas formativas que fortalezcan el vínculo entre lo emocional y lo creativo en el contexto escolar, favoreciendo así una educación más inclusiva, equitativa y significativa.

1.7 Objetivos

1.7.1 Objetivo General

- Proponer estrategias socioemocionales orientadas al fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales que favorezcan el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.

1.7.2 Objetivos específicos

- Identificar las competencias socioemocionales clave que influyen en el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.
- Establecer el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y su correlación con la creatividad en estudiantes de secundaria de instituciones

públicas y privadas de Medellín, mediante la recolección y análisis de datos cuantitativos, durante el año 2024.

- Diseñar un programa de formación en competencias socioemocionales, dirigido a docentes y estudiantes, con base en metodologías activas y recursos pedagógicos orientados al fortalecimiento de la creatividad en el contexto escolar de Medellín, Antioquia, durante el año 2024.

1.8 Hipótesis

En el ámbito educativo contemporáneo, caracterizado por la necesidad de formar estudiantes con habilidades complejas que respondan a los desafíos de un mundo cambiante, cobra especial relevancia la investigación sobre el impacto de las competencias socioemocionales en el desarrollo de la creatividad. Diversos estudios han demostrado que el aprendizaje significativo no se limita al dominio de contenidos académicos, sino que también se sustenta en el desarrollo de habilidades como la empatía, la autorregulación emocional, la motivación intrínseca y la capacidad de trabajar en equipo, todas ellas fundamentales para la generación de ideas innovadoras y soluciones originales a problemas complejos (Ivcevic et al., 2023; Taylor, 2023). En este contexto, se reconoce que las competencias socioemocionales no solo contribuyen al bienestar personal y social del estudiante, sino que también potencian su capacidad para actuar de manera creativa en los distintos entornos de su vida escolar y futura.

Partiendo de esta base, la presente investigación plantea la siguiente hipótesis: *La propuesta de estrategias socioemocionales diseñadas para estudiantes de secundaria incide positivamente en el fortalecimiento de sus habilidades emocionales y sociales, lo que a su vez favorece el desarrollo significativo de la creatividad en los contextos escolares públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, durante el año 2024.* Esta hipótesis se formula bajo la premisa de que las habilidades socioemocionales constituyen un componente esencial del desarrollo humano integral, al influir directamente sobre las dimensiones cognitivas, motivacionales y relacionales del aprendizaje. La hipótesis supone que existe una relación causal entre el grado en que los estudiantes han desarrollado competencias socioemocionales específicas —como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos— y su capacidad para producir ideas originales, flexibles y apropiadas a diversos contextos escolares.

La hipótesis se sustenta, además, en enfoques teóricos contemporáneos que abordan la creatividad desde una perspectiva multidimensional, reconociendo la interacción entre factores afectivos, cognitivos y sociales en la producción creativa (Sternberg & Karami, 2022). Asimismo, estudios recientes han señalado que la creatividad se ve fortalecida cuando los estudiantes poseen una alta capacidad de autorreflexión, regulación emocional y habilidades interpersonales, ya que estos factores permiten una mayor apertura a la experiencia, resiliencia frente a la frustración y disposición al pensamiento divergente (Garaigordobil & Fernández-Torres, 2021). Por tanto, esta hipótesis busca ser comprobada empíricamente mediante el uso de instrumentos psicométricos válidos y confiables que midan tanto las competencias socioemocionales como los niveles de creatividad, en una muestra representativa de estudiantes de secundaria.

La validación de esta hipótesis no solo permitirá ampliar el conocimiento académico sobre las variables implicadas, sino que también ofrecerá orientaciones prácticas para la mejora de los procesos pedagógicos en el contexto colombiano. En caso de confirmarse, los resultados podrían respaldar la implementación de estrategias educativas que integren el desarrollo socioemocional como una vía para potenciar la creatividad estudiantil, aportando así a una educación más pertinente, inclusiva y orientada al futuro.

1.9 Alcance temático

El presente estudio se apoya en un cuerpo teórico que articula las competencias socioemocionales con el desarrollo de la creatividad en el contexto de la educación secundaria, bajo un enfoque que privilegia la comprensión holística del estudiante. Las competencias socioemocionales, desde una perspectiva contemporánea, se conciben como habilidades esenciales para comprender, regular y expresar emociones, establecer relaciones empáticas y asumir decisiones responsables en situaciones diversas (Moreno-Muro et al., 2021; Greenberg et al., 2022). A su vez, la creatividad es entendida como una capacidad integradora de procesos cognitivos, emocionales y motivacionales, orientada a la generación de ideas originales, pertinentes y valiosas para contextos específicos (Ivcevic et al., 2023; Benedek et al., 2020). La interrelación entre estos constructos ha sido objeto de estudios recientes, los cuales evidencian que el desarrollo emocional incide directamente en la expresión creativa, especialmente en

entornos educativos donde se favorece el pensamiento divergente (Taylor, 2023; Guo et al., 2022).

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación adopta un enfoque cuantitativo con un alcance correlacional-explicativo, cuyo objetivo es establecer la relación entre el desarrollo de las competencias socioemocionales y la creatividad en estudiantes de secundaria de Medellín. La elección de este enfoque responde a la necesidad de generar datos empíricos que permitan validar estadísticamente las hipótesis planteadas, mediante el uso de instrumentos estandarizados y adaptados culturalmente, como la escala de habilidades socioemocionales de Iguarán-Jiménez et al. (2021) y la prueba de creatividad PIC-J (Artola et al., 2020). Este diseño permite analizar la incidencia de variables emocionales sobre el pensamiento creativo en una muestra representativa de estudiantes de colegios públicos y privados, proporcionando información relevante para el diseño de intervenciones educativas.

En el plano práctico, el estudio busca generar orientaciones pedagógicas concretas para fortalecer el desarrollo socioemocional y creativo en el aula, reconociendo su impacto en la calidad del aprendizaje y el bienestar estudiantil. La intención es trascender el análisis descriptivo para incidir en la práctica docente, aportando lineamientos que puedan ser implementados por educadores, orientadores escolares y gestores de política educativa. Investigaciones como las de Keith y Jagacinski (2023) o Vives-Osorio (2022) han demostrado que la integración de competencias socioemocionales en el currículo escolar mejora significativamente tanto el rendimiento académico como el clima institucional. En este sentido, los hallazgos de esta investigación podrán ser empleados como base para el diseño de programas educativos más inclusivos y transformadores, contribuyendo a reducir brechas de aprendizaje en contextos de alta vulnerabilidad como los que enfrenta actualmente la educación secundaria en Colombia.

1.10 Delimitación Espacial y Temporal

La presente investigación se desarrollará en la ciudad de Medellín, capital del departamento de Antioquia, Colombia. Esta delimitación espacial se establece con el propósito de atender las dinámicas educativas específicas de un entorno urbano caracterizado por su diversidad cultural, contrastes socioeconómicos y coexistencia de instituciones educativas públicas y privadas. Medellín ha sido reconocida por implementar políticas innovadoras en educación, pero persisten retos relacionados con la equidad, el bienestar emocional estudiantil y

el desarrollo de competencias clave para el siglo XXI, como la creatividad (OCDE, 2019; MEN, 2023). En este contexto, la investigación se enfocará en instituciones educativas oficiales y no oficiales que ofrezcan educación secundaria, permitiendo así una aproximación comparativa entre ambos sectores y generando evidencia representativa sobre el papel de las competencias socioemocionales en la promoción de la creatividad en el aula.

La delimitación temporal del estudio corresponde al periodo comprendido entre enero y diciembre del año 2024. Durante estos doce meses se ejecutarán las diferentes fases de la investigación, incluyendo el diseño metodológico, la validación de instrumentos, la recolección de datos y el análisis estadístico. Esta temporalidad se alinea con el calendario académico vigente en Colombia, lo cual asegura que las mediciones se realicen en condiciones escolares normales y con continuidad pedagógica. Además, este periodo coincide con la implementación de lineamientos educativos actualizados por parte del Ministerio de Educación Nacional que promueven la integración de habilidades socioemocionales y pensamiento creativo en los programas escolares (MEN, 2023). Por tanto, este estudio no solo se ajusta a una coyuntura institucional favorable, sino que también busca ofrecer resultados oportunos para el fortalecimiento de políticas públicas educativas a corto y mediano plazo.

Capítulo 2. Fundamentos teóricos referenciales.

Dentro del campo educativo toma cada vez más una mayor relevancia el estudio de las habilidades emocionales y la creatividad debido al fomento del desarrollo integral. Las habilidades blandas como la inteligencia, la empatía, la regulación emocional y la resolución de conflictos que se enfocan en generar ideas innovadoras. En este apartado se aborda la relación entre las habilidades emocionales y la creatividad como competencias que se fundamentan en los procesos creativos en la educación. Situado desde las teorías del aprendizaje significativo y los aportes del modelo socio constructivista que proporcionan aportaciones valiosas a las dimensiones formativas de los individuos mediante el desarrollo del potencial de las habilidades conllevan al éxito académico a nivel personal y colectivo.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).

El marco histórico del problema relacionado con el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria en Medellín muestra que, desde la década pasada, las políticas educativas han priorizado resultados académicos estandarizados sobre la formación integral, relegando el desarrollo de competencias socioemocionales y creativas a espacios extracurriculares marginales. Investigaciones como la de López-González y Oriol (2021) han evidenciado que, en contextos urbanos de Colombia, la ausencia de programas estructurados que integren habilidades emocionales y pensamiento creativo ha limitado la capacidad del estudiantado para responder de forma innovadora a problemas complejos. Este déficit se remonta a un modelo escolar tradicional, basado en la memorización y la transmisión vertical de contenidos, que ha dejado escaso margen para la expresión emocional y la experimentación

creativa. En Medellín, esta situación se ha agudizado en instituciones con alta presión por el rendimiento en pruebas externas, donde las metodologías activas se emplean de manera esporádica y sin una visión articulada. Así, el contexto histórico evidencia un vacío que justifica la propuesta de estrategias socioemocionales integradas como vía para transformar la práctica educativa y potenciar la creatividad.

En el análisis histórico de la política educativa local, se identifica que los lineamientos curriculares nacionales han incorporado de manera gradual el enfoque de educación socioemocional, especialmente a partir de la publicación de documentos orientadores por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2023). Sin embargo, como advierte Rodríguez y Pérez (2020), la implementación real en las instituciones presenta una brecha significativa respecto a lo planteado en la normativa, debido a limitaciones de formación docente, falta de recursos y ausencia de estrategias contextualizadas. En Medellín, estudios como el de Rincón y Padilla (2022) confirman que, aunque se han desarrollado proyectos puntuales en competencias emocionales, estos suelen carecer de continuidad y de articulación con las áreas curriculares, lo que impide su consolidación como parte estructural de la enseñanza. Este escenario ha dejado a los estudiantes sin oportunidades sistemáticas para fortalecer habilidades como la empatía, la autorregulación y la resolución creativa de problemas, elementos esenciales para el objetivo general de esta investigación.

Históricamente, el desarrollo de la creatividad en el contexto escolar colombiano ha estado condicionado por la disponibilidad de recursos y la orientación pedagógica de las instituciones. Tal como afirman Moreno-Murcia et al. (2021), la creatividad florece en entornos que favorecen la exploración, la curiosidad y la toma de riesgos intelectuales, condiciones que no siempre se encuentran presentes en colegios públicos y privados de Medellín. Las instituciones con infraestructura limitada y alta rotación docente enfrentan mayores retos para sostener procesos pedagógicos innovadores, mientras que aquellas con recursos más amplios no siempre priorizan la formación socioemocional dentro de su agenda curricular. En ambos casos, la falta de un diseño intencionado de estrategias integrales ha limitado el impacto en el desarrollo creativo de los estudiantes, perpetuando un enfoque fragmentado y desarticulado que esta propuesta busca superar.

En cuanto al contexto actual, las evaluaciones recientes sobre clima escolar y bienestar estudiantil en Medellín reflejan que un porcentaje significativo de jóvenes experimenta altos

niveles de estrés académico, desmotivación y dificultades para expresar sus emociones en entornos de aprendizaje (González-Pérez & Rojas-Rodríguez, 2023). Estos factores se asocian directamente con una menor disposición para involucrarse en actividades creativas, dado que, como señalan Pérez-Escoda y Filella (2021), la creatividad se potencia cuando los estudiantes perciben un ambiente seguro y emocionalmente estable. La situación se ve agravada en instituciones que atienden poblaciones en contextos de vulnerabilidad social, donde los retos emocionales y conductuales interfieren con la continuidad de los procesos académicos. De este modo, la realidad actual refuerza la urgencia de estrategias socioemocionales que fortalezcan las habilidades emocionales y sociales, de manera que los estudiantes puedan desarrollar la creatividad como una herramienta de resiliencia y proyección personal.

El análisis de estudios recientes evidencia que la implementación de programas de educación socioemocional tiene un impacto positivo y medible en el desarrollo de la creatividad. Investigaciones de Peña et al. (2023) demuestran que estudiantes que participan en actividades que integran autoconciencia, autorregulación y trabajo colaborativo mejoran no solo su bienestar, sino también su capacidad para proponer soluciones originales en diversas áreas académicas. Sin embargo, estos beneficios se logran únicamente cuando las estrategias están adaptadas al contexto sociocultural y se integran de forma transversal al currículo. En Medellín, la diversidad de realidades escolares exige un diseño flexible que contemple las particularidades de colegios públicos y privados, reconociendo que los recursos, las culturas institucionales y las características del estudiantado varían de manera significativa.

La evolución del concepto de creatividad en el ámbito educativo también influye en la propuesta actual. Tradicionalmente entendida como una habilidad artística, la creatividad hoy se concibe como una competencia transversal aplicable a cualquier área del conocimiento, siempre que se fomente un entorno emocional favorable (Runco & Jaeger, 2020). Esta perspectiva, reforzada por autores como Sternberg y Karami (2022), subraya que la creatividad requiere tanto de habilidades cognitivas como socioemocionales, pues la generación de ideas novedosas depende de la capacidad de manejar la incertidumbre, perseverar ante la frustración y colaborar con otros. Este marco conceptual respalda la necesidad de estrategias que combinen el desarrollo emocional con la estimulación creativa, tal como plantea el objetivo general de esta investigación.

En el presente, las instituciones educativas de Medellín enfrentan la oportunidad de transformar su modelo pedagógico hacia una educación más integral, en la que la formación académica y socioemocional coexistan de manera armónica. La UNESCO (2023) advierte que las sociedades contemporáneas requieren personas creativas, resilientes y empáticas para responder a los desafíos globales y locales. Esto implica que las escuelas deben ir más allá de transmitir conocimientos y comprometerse con el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes participar activamente en la construcción de soluciones para sus comunidades. Las estrategias socioemocionales que se proponen en este estudio buscan responder a esta demanda, ofreciendo un modelo que, además de mejorar la creatividad, fortalezca la cohesión social y el sentido de propósito entre los jóvenes.

La articulación entre el análisis histórico y el diagnóstico actual revela que el problema central no radica en la ausencia de iniciativas creativas o socioemocionales, sino en su fragmentación, falta de continuidad y escasa vinculación con el currículo. Como señalan Ortega et al. (2022), la transformación educativa requiere intervenciones coherentes, sostenidas y basadas en evidencia, capaces de generar cambios estructurales en la cultura escolar. Esta propuesta se fundamenta en dichos principios, planteando estrategias adaptadas al contexto de Medellín que permitan fortalecer las habilidades emocionales y sociales, generando así las condiciones necesarias para que la creatividad florezca en todos los estudiantes, sin importar su procedencia o condición socioeconómica.

2.2. Marco Teórico.

El marco teórico de esta investigación se estructura sobre la base de enfoques interdisciplinarios que integran la educación socioemocional, la creatividad y la pedagogía crítica, con el fin de dar sustento epistemológico a las categorías de análisis. Siguiendo a Creswell y Creswell (2023), un marco teórico sólido debe ser capaz de conectar las dimensiones conceptuales del estudio con el contexto y el problema identificado, permitiendo así un análisis coherente y focalizado. En este sentido, se adopta una perspectiva integradora que reconoce la interdependencia entre habilidades emocionales y desarrollo creativo, entendiendo que ambas categorías no pueden analizarse de forma aislada. Este enfoque permite delimitar el campo de estudio, evitando la dispersión temática y asegurando que las explicaciones propuestas respondan

directamente al objetivo general de la investigación, orientado a fortalecer la creatividad en estudiantes de secundaria mediante estrategias socioemocionales.

Dentro de este marco, la categoría de competencias socioemocionales se fundamenta en los postulados del modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), que identifica cinco dimensiones clave: autoconciencia, autorregulación, habilidades sociales, conciencia social y toma de decisiones responsable (CASEL, 2023). Estas dimensiones son consideradas aquí no solo como objetivos formativos en sí mismos, sino como mediadoras del proceso creativo. Estudios recientes, como el de Peña et al. (2023), demuestran que un desarrollo robusto de competencias socioemocionales potencia la capacidad de generar ideas originales y de aplicar soluciones innovadoras en contextos educativos. Así, el análisis epistemológico de esta categoría se inscribe en un marco que vincula la educación emocional con la teoría del aprendizaje significativo, subrayando que la creatividad florece en ambientes donde los estudiantes se sienten seguros, comprendidos y motivados.

La segunda categoría central, la creatividad, se aborda desde la perspectiva del pensamiento divergente y la capacidad de generar soluciones novedosas con valor contextual, según la definición propuesta por Runco y Jaeger (2020). Desde un enfoque teórico, se asume que la creatividad no es un atributo exclusivo de las artes, sino una competencia transversal aplicable a cualquier disciplina, tal como afirman Sternberg y Karami (2022). En este marco, se exploran las principales corrientes que han estudiado el fenómeno creativo en la educación, incluyendo teorías psicométricas, cognitivas y socioculturales. Esta diversidad de enfoques permite comprender la creatividad no solo como un proceso individual, sino como una construcción social y cultural que se nutre de las interacciones, experiencias y contextos específicos del estudiantado de Medellín.

Desde el punto de vista epistemológico, el marco teórico de esta investigación se sitúa en un enfoque socio-constructivista que reconoce al estudiante como protagonista de su aprendizaje, en consonancia con los planteamientos de Vygotsky, reinterpretados por autores contemporáneos como Daniels (2020). Esta postura reconoce que tanto las competencias socioemocionales como la creatividad se desarrollan de forma más efectiva en entornos colaborativos, donde el diálogo, la mediación docente y la participación activa se convierten en motores del aprendizaje. En consecuencia, el marco teórico integra la pedagogía crítica de Freire (2020) para resaltar que la

formación creativa y emocional no solo busca el rendimiento académico, sino también la emancipación y la capacidad de transformar la realidad social.

Asimismo, se adopta la perspectiva del pensamiento complejo de Morin (2021) como base epistemológica para articular ambas categorías de análisis. Este enfoque plantea que la comprensión de fenómenos educativos debe considerar la interacción de múltiples dimensiones —emocionales, cognitivas, sociales y culturales— evitando visiones reduccionistas. En este sentido, la propuesta de estrategias socioemocionales orientadas a la creatividad se concibe como una respuesta a la complejidad del contexto escolar de Medellín, caracterizado por diversidad cultural, desigualdad social y retos emocionales propios de la adolescencia. De esta manera, el marco teórico no solo describe conceptos, sino que ofrece un entramado interpretativo que guía la investigación hacia soluciones contextualizadas y viables.

El marco teórico consolida la adopción de una perspectiva integradora que combina los aportes del aprendizaje socioemocional, la teoría del pensamiento creativo y la pedagogía crítica, en correspondencia directa con el objetivo general del estudio. Según García-Cepero y Hernández (2019), esta articulación de teorías permite desarrollar propuestas pedagógicas con mayor pertinencia y potencial transformador, al responder simultáneamente a las necesidades cognitivas, afectivas y sociales del estudiantado. Así, el presente marco no solo sustenta conceptualmente la propuesta, sino que delimita con precisión el campo de acción, proporcionando claridad metodológica y evitando desviaciones temáticas que puedan restar coherencia y efectividad al trabajo investigativo.

2.2.1 Aprendizaje significativo de Ausubel

La teoría del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, indica que este es un proceso globalizador que incluye elementos tales como la motivación, los aspectos emocionales y cognitivos (Belykh, 2019). Dentro de ello es importante resaltar que los estudiantes tienen de base unos conocimientos previos que cimentan el saber hacia la adquisición de nuevo conocimientos tal como lo indican López y Soler (2021). En este sentido, cobra importancia la relación de las experiencias vividas que se unen a las nuevas formas de aprendizaje que con el tiempo resultan relevantes en el proceso, debido a que engloba los aspectos personales y los niveles de autodeterminación (Matienzo, 2020).

En esta teoría educativa, se resalta la importancia de la asociación que se presenta entre las destrezas y las habilidades en unión con los conocimientos que previamente se han adquirido por los individuos tal como lo indican Moreira-Choes et al. (2021). La integración de la nueva información está directamente relacionada con los niveles de motivación que se presentan y las atribuciones de los significados que resultan de los procesos de aprendizaje. Esto constituye la base de los procesos de adquisición de conocimientos que permiten identificar las diferencias significativas entre los sujetos y cómo estos procesan la nueva información (Roa-Rocha, 2021).

Desde el marco constructivista de la educación, se plantea que la asociación de los procesos de aprendizaje está relacionada con la información que se denomina versionista; es decir aquella que surge desde los procesos de nuevos aprendizajes pero que como característica principal realiza procesos de reconstrucción y reajuste de la información basada en los avances que se presenta en las temáticas que se están trabajando (Baque-Reyes & Portilla-Faican, 2021). Es decir, que los procesos estructurales están basados en las experiencias que posee el individuo, pero a su vez este debe poseer conocimientos previos para poder realizar nuevas invenciones (Bryce & Blown, 2023).

Las asociaciones que se presentan en el aprendizaje están relacionadas con el desarrollo de competencias y habilidades en las cuales los individuos realizan una integración de saberes que de forma indiscutible se relaciona con los procesos motivacionales desde los cuales se construyen nuevos conocimientos (Silva, 2020). Este aspecto diferencial es relevante en los procesos creativos debido a que la innovación y la creatividad deben tener una base sólida de lo existente y de lo que se requiere reconfigurar en los avances científicos. Así mismo, dentro de la corriente constructorista se resalta la importancia de añadir nuevos conocimientos generados de una manera natural donde los individuos relacionan lo aprendido y lo vivenciado en nuevas construcciones de los aprendizajes que se tornan significativos (Türkmen, 2023).

La información que se relaciona y conecta en los procesos de aprendizaje se conceptualiza como significativa en cuanto la formación de nuevos conceptos se relaciona con la asociación de las estructura cognitivas (Repeykova et al., 2024), es decir aquellas que denotan nuevas proposiciones y conceptos en los cuales se muestra una relevancia primero de una manera clara y concisa y segundo presentan un anclaje dentro de las estructuras cognoscitivas que fortalecen la potenciación de habilidades en las cuales los individuos presentan una nueva adquisición de conocimientos (Mubarok et al., 2022).

El aprendizaje significativo ha sido descrito por Lara et al. (2020) como la combinación que presenta el individuo de aprendizajes previos y la adquisición de los nuevos que se fortalecen desde el desarrollo cognitivo. Generando una construcción de cambios conceptuales que fomentan el desarrollo del contraste de ideas hacia los nuevos fomentos de la capacidad de adquisición, que se adecuan en la creación o explicación de nuevas experiencias y fenómenos de estudio partiendo de la lógica y la coherencia, características que son fundamentales en el desarrollo de la consecución de los nuevos objetivos de aprendizaje (Arhuiri-Quilla, 2021).

Los contextos donde se desarrollan los aprendizajes significativos cobran relevancia en el proceso de adquisición de la información debido a que está se orienta desde los aspectos educativos que pueden ser formales e informales cuyo objeto se centra en el proceso de aprendizaje (Moreno, 2022). Por ende la práctica desde los docentes debe involucrar una participación activa de los estudiantes conforme a las experiencias que se han vivenciado de manera previa pero que a su vez representan una orientación centrada en el desarrollo de las habilidades y destrezas que fomentan los cambios que dan respuesta a las necesidades de los contextos y la relación con la información que genera un contraste de ideas tanto propias como la de otros y que permiten la explicación de nuevas formas de aprendizaje de una manera lógica y coherente (Miranda-Núñez, 2022).

La evolución estructural que se presentan en los sistemas educativos tanto de Colombia como de Latinoamérica; implica que se genere un análisis desde los procesos culturales pedagógicos, debido a que los cambios que se han presentado en las últimas décadas en las aulas de clase se reconfiguran y centran sus procesos en los estudiantes y no en los docentes quienes históricamente y basados en los modelos educativos tradicionales eran quienes poseían el conocimiento (Moncini-Marrufo & Pirela-Espina, 2021). Actualmente, los procesos de aprendizaje se centran en los estudiantes y estos realizan una promoción activa de los aprendizajes en función de los cambios cognitivos, realizando una diferenciación en la asimilación de los procesos educativos, mediante la configuración de nuevas estructuras cognitivas (Otero-Potosi et al., 2023)

En este sentido, el aprendizaje ha sido direccionado hacia los aspectos de las transformaciones de los individuos y las formas en cómo se aprende, teniendo en cuenta que el individuo debe ser valorado desde una perspectiva holística que incluya las experiencias más allá de la conducta (Abad-Salgado, 2022). Los procesos de asimilación de la información implican

una construcción desde el pensamiento, las emociones, las motivaciones y los afectos, que se unen a como un profesor realiza sus procesos de enseñanza y los articula con las estructuras del conocimiento que conllevan a que el individuo condense los aprendizajes direccionados desde las competencias en los planes curriculares desde un propósito psicoeducativo (López-López & Lozano, 2021)

La psicología educativa, desarrolla un papel fundamental dentro del proceso educativo de los individuos, debido a que no sólo explica la génesis del aprendizaje, sino que enfatiza en la importancia de los significados y principios que fundamentan la labor del proceso de enseñanza y por ende del aprendizaje (Valles-Montero et al., 2021). En este sentido, el aprendizaje significativo conlleva a que los estudiantes realizan descubrimientos por sí mismo sobre la base del conocimiento previo y la influencia del contexto social en el que se produce y donde el estudiante perfecciona su conocimiento por medio de prácticas innovadoras que subyacen al fomento de la capacidad creativa (Ruiz-Gutiérrez, 2023)

El conocimiento desde el aprendizaje significativo (Amutio et al., 2020) permiten que las nuevas formas de aprender se asocian a la creación de nuevos contenidos e ideas; por lo que aprender conlleva un significado que conecta con los procesos anteriores, generando una reconfiguración de los procesos de adquisición de nuevos saberes, donde la asimilación de la información se presenta de una manera estable y completa para el individuo, amplificando los conocimientos mediante formas de interacción que se reconfiguran en nuevos significados (Delgado-Cobeña et al., 2023)

El aprendizaje activo por parte de los estudiantes denota un desarrollo de estrategias cognitivas, que comprenden la organización de la información el cómo se aprende y los límites del aprendizaje que se plantean desde las propias experiencias educativas, a través de las contribuciones que se generan en el desarrollo de la labor educativa (Coral-melo et al., 2021) Desarrollando un marco apropiado que favorece los procesos de aprendizaje mediante técnicas que son didácticas y se encuentran en consonancia con el desarrollo y los avances de la educación del siglo XXI. Fundamentando los principios del aprendizaje en función del desarrollo de las habilidades y competencias que requieren los estudiantes en la forma en como interactúan para aprender (Díaz-Masmuta & Vargas-Rosero, 2022).

La tipología de aprendizaje significativo vincula los conocimientos con los aprendizajes previos, generando de forma activa una vinculación entre los contenidos y lo que se aprende

(Repeykova et al., 2024). Cabe resaltar que es fundamental conocer los procesos cognitivos de los estudiantes identificando las proposiciones y los grados de estabilidad que se desarrollan cuando los estudiantes generan nuevos conocimientos y estos son aprovechados para el beneficio propio. En este sentido Ausubel presenta tres clases de aprendizaje (Silva & Silva, 2022)

El primero denominado aprendizaje de representaciones, en el cual el individuo realiza un proceso funcional de vinculación de conocimientos asociados a los significados y a los símbolos (Silva, 2020). En este sentido, se trabaja desde los aspectos y funciones cognitivas la parte concreta que se vincula a la realidad objetiva dentro del campo del conocimiento, lo cual favorece los procesos de abstracción de la información y la formación de nuevos conceptos de una manera más sencilla y asociativa, desarrollando una asimilación de nuevas formas de aprender a través de los constructos (Valverde-Sandoval et al., 2022).

La segunda tipología se denomina aprendizaje por conceptos, en esta los procesos de aprendizaje se apoyan en la complementariedad de la información, la forma en cómo encaja y se construye nuevas abstracciones de pensamiento (Amutio et al., 2020). Al igual que la anterior, esta se encuentra vinculada a los símbolos que denotan aspectos concretos y objetivos que a su vez se focalizan en la construcción de ideas abstractas (Noriega-Castillo, 2021). Por lo que en los procesos de aprendizaje se generan significados personales que se relacionan de forma accesible al conocimiento previo pero que a su vez presenta una escenificación de las experiencias personales que están vinculados a los procesos individuales que conllevan a interiorización de las ideas generando una familiaridad con los conceptos nuevos (Mendoza & Manjarrez, 2021).

La tercera tipología se denomina aprendizaje por proposiciones y denota que la forma y los procesos en cómo aprende el individuo se vinculan a la combinación lógica de los conceptos. Desde una perspectiva epistemológica que contribuye a generar nuevas apreciaciones de la formación de nuevos conocimientos mucho más elaborada; lo que significa que este tipo de aprendizaje requiere de mayores esfuerzos a nivel cognitivo en los estudiantes debido a la complejidad que representa, pues conlleva ahondar en las razones y las explicaciones que cimentan el fenómeno del estudio (Ruesta-Quiroz & Gejano-Ramos, 2022).

2.2.2 Teoría constructivista desde la perspectiva educativa

Los aportes desde los procesos educativos en el desarrollo teórico centran las ideas en que los procesos de adquisición de conocimientos se basan en la participación constructiva de los

individuos. A partir de las experiencias y los conocimientos que ya poseen los individuos, en el proceso educativo toma relevancia el hecho de que se situó como actor principal al estudiante (Torres-Parra et al., 2019). Aportando desde la construcción y cimentación el propio conocimiento. En este sentido se resalta que no son sujetos pasivos que reciben la información, sino que generan interacciones que se asocian a las realidades de los individuos para construir significados y buscar una mayor comprensión de lo adquirido (Guerra-García, 2020).

Por ende, en la construcción del conocimiento, de acuerdo con las aportaciones que se realizan desde el constructivismo, el papel activo de los estudiantes denota una construcción de significados que se obtienen en las interacciones con el entorno y la forma en que estas se relacionan desde las experiencias previas (Tamayo et al., 2021). Realizando énfasis en la importancia de los aprendizajes significativos. Por lo que se hace necesario que el establecimiento de nuevas relaciones entre los conceptos se desarrolle de una manera clara y precisa (Sánchez-Suricalday et al., 2022).

El enfoque centrado en el estudiante desde la perspectiva de la teoría constructivista está centrado en el estudiante. En este sentido, se aprecia la individualidad y los procesos de aprendizaje en adquisición de los conocimientos previos dada las experiencias dentro de los roles y contextos sociales (Córdoba, 2020). Teniendo en cuenta, que la culturalidad fundamenta los procesos de abstracción de información y el docente tiene un papel que se identifica como facilitador o guía en la construcción de la adquisición de la información, denotando el apoyo que requieren los estudiantes y enfocándose en la participación activa de los mismos (Pinillos-Benites & Cruz-Terán, 2021)

El aprendizaje colaborativo por su parte se desarrolla entre los actores educativos, los cuales fomentan el trabajo en equipo, se desarrollan los proyectos, donde se aportan desde distintas perspectivas, generando contribuciones a partir de la fundamentación de las discusiones en las que se genera un intercambio de ideas y se desarrollan elementos que fomentan la reciprocidad en la construcción del conocimiento tal como lo indican Ordoñez et al. (2020); aportando desde la interacción de los individuos en la generación de conocimiento desde la perspectiva de las habilidades socioemocionales (Rubio-Gaviria & Jiménez-Guevara, 2021).

El constructivismo en sus connotaciones, desarrolla aspectos relacionados con la evaluación formativa, aspecto que es concebido como una herramienta que desarrolla un proceso de aprendizaje en mejora continua tal como lo aportan Domínguez-Medina et al. (2020).

Enfatizando en los niveles de comprensión que buscan identificar las necesidades de los individuos para realizar aportaciones de los aspectos educativos que conllevan a realizar una construcción y reflexión sobre los aspectos que denotan mejores procesos de aprendizaje (Pérez et al., 2020).

Respecto a los elementos de la teoría educativa constructivista han generado influencias de índole positivas en las formas en las cuales se aborda actualmente los procesos educativos y cómo desde esta concepción los procesos de enseñanza y aprendizaje han generado un enfoque mucho más participativo tal como lo indican Ojeda-Guaman & Cabrera-Tenecela (2021). Donde el estudiante es el centro del proceso. Promoviendo formas de aprender en las cuales la activación de saberes se vincula a los conocimientos y las experiencias previas que son fundamentales en el proceso del desarrollo creativo (Parra-Rocha et al., 2022).

Las aportaciones a la teoría constructivista son generadas desde las diversas corrientes psicológicas que fomentan las explicaciones basadas en los aspectos cognitivos, especialmente el explicativo desde lo psicogenético y las aportaciones realizadas por Piaget citado por Peña-Ochoa (2019). Los esquemas cognitivos que parte desde la asimilación y el aprendizaje significativo se encuentran vinculados a las aportaciones socioculturales propuestas por Vigotsky y citado por Vargas & Acuña (2020) donde se analiza los encuadres pedagógicos e instruccionales que denotan actividades centradas en el descubrimiento. Por lo que la construcción de los contenidos que se vinculan a la cimentación del conocimiento requiere de una exposición o aprendizaje por recepción en la cual los individuos puedan desarrollar su potencial (Rubio-Gaviria & Jiménez-Guevara, 2021).

Las contribuciones vanguardistas de la teoría socioconstructivista, examinan el proceso de enseñanza a partir de las contribuciones que emergen de las neurociencias. Debido a que los procesos de aprendizaje son individuales y permiten que estos sean adaptados a los currículos, tomando como referencia las aportaciones que surgen desde el lenguaje, el pensamiento y el razonamiento mediante la adquisición de conocimientos basados en los aspectos sociales y colaborativos que interactúan en las relaciones con los otros (Puentes-Lerida & Hidalgo-Navarrete, 2020). Por tanto, la recepción y producción de nuevos saberes se encuentra vinculados a los aspectos motivacionales que se vinculan a la producción de significados denotando procesos originales e innovadores en la construcción y cimentación de nuevas aportaciones conceptuales (Velásquez et al., 2020).

Las metodologías innovadoras centradas en el estudiante conllevan a desarrollar una optimización de los procesos de aprendizaje de una manera más natural, donde se vincula la curiosidad humana con las formas de aprender a partir de la construcción del conocimiento en un trabajo colaborativo y permanente que desarrolla a su vez habilidades sociales en los individuos debido a la constante interacción tal como lo señalan las aportaciones suscitadas por Flores-Cuevas et al. (2020). Promoviendo procesos interactivos y creativos que ayudan a resolver situaciones problemáticas a través de escenarios contextualizados, fortaleciendo las habilidades para la vida en una mejor comprensión del entorno (Aceituno-Ramos, 2022).

En las aulas de clase la perspectiva socioconstructivista, se gestionan desde la innovación de los procesos de aprendizaje donde los alumnos construyen el conocimiento de una manera contextualizada, haciendo énfasis en un proceso de aprendizaje individual por medio de una participación activa (Sánchez-Pacheco et al., 2020). Promoviendo el aprendizaje de una manera holística y enfocando las estrategias en los avances de los procesos educativos generando innovaciones en los sistemas pedagógicos y transformado el conocimiento en apropiaciones que benefician al estudiante (Contreras-Aguilar, 2021).

La promoción del aprendizaje en los procesos educativos debe basarse en una formación integral, que articule a los actores educativos con los contextos en los cuales se desarrollen. Identificando la significancia que cobra la participación activa en la construcción de los conocimientos (Perdomo, 2019). Las estrategias que se desarrollan constituyen la base fundamental de la atribución de los significados en la promoción del aprendizaje cooperativo. Resaltando la importancia del desarrollo de los procesos metacognitivos en la asimilación de conocimientos y de experiencias en un procesamiento de pensamiento que propicie la construcción de nuevos saberes en la valoración de las experiencias previas (Pinto-Ladino et al., 2019).

En última instancia, el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas, metacognitivas y emocionales ayudan en la construcción de los procesos de aprendizaje a través de las conexiones y los significados atribuidos en la promoción del pensamiento crítico, la vinculación con las experticias, las aportaciones a la solución de las problemáticas y la comunicación efectiva que se trabaja desde la empatía y el cooperativismo, habilidades que son imprescindibles en los procesos actuales que demandan los retos educativos del siglo XXI tal como lo menciona Martínez-Palma (2020). Enfocándose en una construcción social del conocimiento donde el estudiante es el

protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Características que denotan la importancia de un aprendizaje significativo en los procesos que fomentan la inclusión y la participación en el desarrollo integral educativo (Tapia-Sosa, 2022).

2.2.3 Habilidades socioemocionales.

Las habilidades socioemocionales se han relacionado desde sus inicios con la inteligencia en consonancia con las aportaciones de la disciplina psicológica. Término que inicialmente fue acuñado por Gardner y citado por González-López (2020) quien identificó dos tipologías. Por una parte la inteligencia interpersonal que hace referencia a los recursos que utiliza el individuo para establecer relaciones con los otros y la intrapersonal que se identifica hacia los procesos de autoconocimiento y automotivación que se vinculan a la confianza, proponiendo de esta manera los pilares de la inteligencia emocional y que en mayor abordaje desde los teóricos implica que se presente una conciencia de uno mismo, procesos motivacionales, conductas de regulación y el desarrollo de la empatía (Cabanillas-Tello et al., 2021).

La conceptualización de habilidades socioemocionales se ha asociado a su vez con la claridad conceptual que conlleva a operacionalizar el aprendizaje, las habilidades cognitivas y las habilidades blandas como competencias básicas de los individuos en el siglo XXI (Estrada-Araoz, Uchasara, et al., 2020). Las aportaciones al campo educativo se vinculan a un mayor procesamiento de la información y un trabajo cooperativo desde el punto de vista social. Donde la gestión de las emociones se establece desde los procesos de autorregulación mediante el establecimiento de objetivos que conllevan a generar relaciones de apoyo y a enfocarse en la toma de decisiones bajo el constructo personal y de la responsabilidad. Asimilando la construcción del establecimiento relacional de los individuos (González-Moreno & Molero-Jurado, 2021).

En los estudiantes, el desarrollo socioemocional de acuerdo con las aportaciones de Rosales-Llontop et al. (2020) indican que debe realizarse un trabajo con los sujetos a partir de cinco competencias, las cuales son: Conciencia del entorno social, autoconciencia, autogestión, habilidades sociales y toma de decisiones. En este sentido y siguiendo a Unuzungo-Preciado et al. (2022) el desarrollo del marco de competencias en el siglo XXI abarca de una manera más profunda y con mayores procesos de análisis la valoración acerca de los conocimientos de

manera específica. Identificando tres dominios que son fundamentales; el cognitivo, el intrapersonal y seguidamente el interpersonal (Llamazares-García & Urbano-Contreras, 2020).

El especial interés en el desarrollo de las habilidades socioemocionales también conocidas como habilidades blandas abarcan factores relevantes dentro de los roles sociales como lo son las aportaciones al desarrollo económico de los sectores. Determinado de esta forma, es relevante el desarrollo de modelos educativos que se centran en ser predictores de éxito como la propuesta de las cinco grandes propuestas por Valiente-Castro & Hernández-Fernández (2020) que pronostican un mayor alcance de victoria frente a los componentes de salud, bienestar y desempeño educacional junto con el laboral.

El modelo de los cinco grandes y adaptado por la OECD (2019) presenta que las dimensiones de extraversión, meticulosidad, experiencia, amabilidad y estabilidad emocional configuran una perspectiva integral del individuo que se refleja en la apertura mental, el compromiso con la sociedad y el desarrollo de los procesos emocionales, generando una propuesta que las clasifica como habilidades transferibles que se permean desde el establecimiento de las relaciones, la compasión y la empatía por el otro desde una configuración pensada en las humanidades (Sosa-Palacios & Salas-Blas, 2020).

La propuesta en el marco de las habilidades socioemocionales implica que el individuo desarrollo habilidades cognitivas, que se enfocan en el aprender a saber; así mismo de las instrumentales que se direccionan en que el individuo aprenda a hacer; en este mismo sentido también se realizan acciones individuales que se describen como aprender a ser y las sociales que se orientan en el aprender a vivir en sociedad (Tonato-Ruales & Valencia-Nuñez, 2002). Por lo que el establecimiento relacional del aprendizaje con las habilidades socioemocionales genera una relación positiva consigo mismo y una interconexión con los otros que les ayuda desarrollan mayor autonomía y responsabilidad, desarrollando cuatro competencias que se describen como la empatía, el pensamiento crítico, la compasión y la interiorización (Luque-Ticona et al., 2021).

Las habilidades socioemocionales son promovidas desde los contextos educativos debido a la incidencia positiva que se presenta en los mismos de acuerdo con los contextos de desarrollo (Esteves et al., 2020). En este sentido, aprender conlleva al desarrollo cognitivo que ha sido descrito desde las neurociencias como el proceso mediante el cual el ser humano de manera progresiva va adquiriendo conocimiento por medio de la experiencia, desarrollando de manera eficiente el pensamiento y el razonamiento encaminado a tareas y actividades de mayor

complejidad. Lo cual se explica desde la maduración biológica especialmente la de la etapa de la infancia donde se adquieren las bases para el desarrollo posterior en la adolescencia y la adultez, aportando a las condiciones de vida (Flórez-Madroñero & Prado-Chapid, 2021).

Las instituciones educativas suelen ofrecer por su parte programas que se focalizan en el desarrollo social y cognitivo de los estudiantes a través de las estrategias didácticas y pedagógicas para que de esta forma los individuos potencialicen sus relaciones interpersonales, siendo significativas para el desarrollo integral. La evidencia científica, reportada por Melodelgado-Acosta & Rodríguez-Martínez (2020), indica que las posibilidades de aprendizaje son altamente positivas cuando se utilizan a través de un desarrollo socioemocional para la consecución de los logros de aprendizaje que se han evidenciado que a mayor aumento de programas basados en la educación emocional mayor estimación estadística porcentual en el aumento de las notas (León-Gualda & Lacunza, 2020).

Las actitudes y comportamientos que favorecen el desarrollo socioemocional aumentan los beneficios respecto a los logros y el desempeño académico, situaciones que incluye una mayor comprensión hacia los aspectos normativos y desde los cuales se genera un reconocimiento en el desarrollo de los entornos educativos y familiares. Por lo que desde Góngora-Meza & Lille-Quintal (2023) se indican que la combinación de los procesos de aprendizaje con el desarrollo de estrategias emocionales aumenta la capacidad cognitiva y volitiva que se refleja en los estados de bienestar integral, disminuyendo el potencial de riesgo y las conductas problemáticas de los jóvenes que se asocian a violencia, consumo de drogas, deserción escolar y embarazo adolescente entre otras (Andrade-Salazar et al., 2020).

En este sentido, la formación ciudadana que se recibe en los contextos escolares y se afianza desde la educación en familia, reportan que esta sinergia resulta positiva y favorece la construcción de la convivencia social (Araneda-Machmar & Montre-Águila, 2021). Las instituciones educativas suelen desarrollar planes y programas que se enfocan en la resolución pacífica de los conflictos. Situación que promueve la sana convivencia y aumenta los niveles de calidad de la educación debido al fomento del respeto por la diversidad y las diferencias (Santacruz y D'Angelo, 2020). Siendo de esta forma trascendental el trabajo desarrollado a través de las habilidades socioemocionales a nivel personal y grupal (Guo et al., 2022).

La construcción de metas de aprendizaje implica una clara aplicación de los lineamientos de las políticas públicas en materia educativa que fomenten la calidad y el bienestar de los

estudiantes (Aygün & Şahin, 2022). Esto permite que se puedan realizar aportaciones desde la educación comparada a través de las evaluaciones internacionales en las cuales se proporciona información relevante acerca de los comportamientos, percepciones y actitudes de los jóvenes respecto a las posiciones sociales que involucran una mayor implicación de las experiencias prácticas y su puesta en marcha en los distintos escenarios de campos de aplicación (Bierman & Sanders, 2021).

El fomento de las habilidades socioemocionales requiere de adaptaciones curriculares por parte de los sistemas educativos, basando la formación en aspectos integrales en los cuales la apertura mental y la regulación emocional se vincula con un compromiso consigo mismo y con los otros en aumentar los niveles de desempeño (Purba et al., 2020). Por lo que el desempeño dentro de las competencias ciudadanas incluye un análisis y comprensión del entorno a través del pensamiento ciudadano, las acciones que favorecen los entornos sociales y la inclusión desde la diversidad (Mahoney et al., 2021).

Identificar y evaluar las emociones tanto propias como las de los demás genera una mayor construcción de desarrollo y confianza hacia el logro de las metas por medio de las habilidades blandas que se fundamentan en la interacción de la convivencia escolar, los espacios lúdico recreativos que aumentan las habilidades interpersonales y disminuyen los factores de riesgo (Herrera-López et al., 2021). Tomando en cuenta las experiencias que se basan en acciones curriculares y transversalizan las competencias específicas en los planes de aula (Fajriyah, 2023).

En este sentido el desarrollo integral en la formación de los estudiantes se relaciona con las competencias socioemocionales que se enfocan a la educación. Fomentando el desarrollo de entornos educativos que por pendan por la resiliencia como una característica fundamental en el proceso de aprendizaje y la empatía como la capacidad de situarse en el lugar del otro (Delgado-Villalobos & Maldonado - Paz, 2021). Mediante estrategias que promuevan y fortalezcan las habilidades y aptitudes que se vinculan directamente con la inteligencia emocional siendo estas fundamentales en el bienestar personal y colectivo que impactan de forma significativa en el éxito académico (Prieto et al., 2021).

Las competencias socioemocionales desempeñan un papel importante en la vida de los individuos y se sitúan en la dimensión del desarrollo de la inteligencia emocional que propende por la expresión y la regulación de las emociones. Enfocadas a desarrollar mayor autoconocimiento y gestión de las situaciones estresantes (Rabal-Alonso et al., 2020). La

educación fomenta la empatía y está más allá de situarse en el lugar del otro se vincula con la realidad de esa personas o situación, llevando a una mayor comprensión y al establecimiento de relaciones saludables (González-López, 2020).

En este sentido, la autorregulación emocional ayuda a que los individuos tengan una menor propensión a los riesgos debido a que desarrollan un mayor control de impulsos y esto les permite una mejor gestión de las emociones negativas principalmente y donde se fortalecen las positivas para focalizarse hacia los desafíos y la resiliencia, en los aspectos donde las estrategias de afrontamiento deben redireccionarse para alcanzar los estados de bienestar deseados (Góngora-Meza & Lille-Quintal, 2023). Propendiendo por una promoción de la toma de decisiones ética a través del pensamiento crítico que conlleven a un desarrollo de la moral que incide en el comportamiento socialmente responsable (Prieto et al., 2021).

La integración de las competencias socioemocionales en el currículo debe establecerse desde la transversalización de los saberes, desarrollándose en aprendizajes basados en proyectos y problemas que les permitan un acercamiento con la realidad (Salvador-Rosado et al., 2022). Brindando mayores oportunidades de realizar aplicaciones sobre aspectos prácticos que fundamenten el desarrollo integral y fomenten el desarrollo de las competencias y habilidades en sujetos equilibrados, responsables y empáticos ante las realidades de los otros. Fundamentando los enfoques pedagógicos que se vinculan desde las estrategias educativas que ayudan a la preparación de los desafíos de la vida actual y los retos que se disponen en el siglo XXI frente a las habilidades socioemocionales que contribuyen de manera positiva en la sociedad (Pedraza y Soto, 2021).

Cabe señalar que las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de competencias adquiridas por los individuos a lo largo de su desarrollo vital, las cuales les permiten gestionar de manera adecuada sus emociones, pensamientos y comportamientos en diversos contextos. Estas habilidades no solo favorecen el crecimiento personal, sino que también facilitan la construcción de relaciones interpersonales saludables y duraderas, al tiempo que promueven el bienestar emocional y la adaptación social. En este marco, destacan por su relevancia competencias como la autorregulación, entendida como la capacidad de controlar impulsos y comportamientos en situaciones desafiantes; el autoconocimiento, que permite identificar emociones propias y comprender su impacto; y la empatía, que posibilita reconocer y comprender las emociones de los demás. Asimismo, resultan fundamentales las habilidades de

comunicación, orientadas a expresar ideas y emociones de forma clara y respetuosa; el trabajo colaborativo, que fomenta la cooperación en el logro de metas comunes; la resolución de conflictos, que implica afrontar desacuerdos con estrategias constructivas; la toma de decisiones, orientada a elegir con responsabilidad y autonomía; la regulación del estrés, que contribuye a mantener el equilibrio emocional en situaciones adversas; y la adaptabilidad, entendida como la disposición para ajustarse eficazmente a los cambios. Todas estas competencias son esenciales para el desarrollo integral del individuo, particularmente en entornos educativos que buscan formar ciudadanos críticos, resilientes y comprometidos con su entorno.

Dentro de los precursores que fundamentan las aportaciones al estudio de las habilidades socioemocionales; estas han sido influenciadas a lo largo de la historia por campos de acción de la psicología y de la educación que fundamentan sus procesos individuales en la potenciación del desarrollo humano. Dentro de los principales exponentes se encuentra Gardner (1983) que abarca el desarrollo de la teoría de las inteligencias múltiples destacando que las aportaciones relacionadas con la inteligencia inter e intrapersonal fundamenta el desarrollo de las habilidades socioemocionales lo cual es esencial para los procesos de autorregulación emocional.

Por otra parte, Erikson (1950), en su teoría del desarrollo psicosocial, expuso la comprensión del desarrollo de las habilidades socioemocionales a lo largo de la vida de los individuos donde en el inicio de la infancia se presentan los ciclos de confianza vs desconfianza que se encargan de cimentar la seguridad emocional, lo cual conlleva a que en la vida adulta se fomenten relaciones estables. Así mismo la autonomía vs vergüenza y duda que en el desarrollo de las habilidades permite establecer la toma de decisiones lo cual contribuye a un desarrollo de la autoestima saludable para el ser humano. Adicionalmente, se presenta la identidad vs la confusión de roles en la etapa de la adolescencia en la cual facilita el proceso de exploración de la identidad de una forma que conlleva a un establecimiento de relaciones con el entorno.

Por otra parte, otro de los principales precursores fue Goleman (1995) quien indicó en sus aportes teóricos que para tener éxito en los diversos aspectos de la vida se hace necesario el desarrollo del reconocimiento, comprensión y gestión de las propias emociones. En este sentido, las contribuciones realizadas se centraron en identificar los componentes claves de la inteligencia emocional las cuales son el autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Los estudios y avances científicos han demostrado que las personas que poseen mayor capacidad de inteligencia emocional tienden a tener mejores pronósticos

personales en el establecimiento de las relaciones interpersonales y una mayor resiliencia ante las situaciones altamente estresantes.

Desde lo anteriormente mencionado, en las principales aportaciones de los precursores de las habilidades socioemocionales, en los entornos educativos se hace necesario que la comprensión y puesta en práctica de estas habilidades tanto emocionales como sociales focalicen a los educadores en identificar las capacidades de los individuos a través de una promoción del desarrollo integral en las diferentes etapas de la vida del individuo. Contribuyendo de esta manera al establecimiento de una base sólida para el establecimiento y fomento del desarrollo emocional saludable.

2.2.4 Estrategias socioemocionales.

El origen de las estrategias socioemocionales en el ámbito educativo puede rastrearse desde las propuestas pedagógicas humanistas de mediados del siglo XX, cuando autores como Carl Rogers y Abraham Maslow plantearon la necesidad de atender las emociones como parte integral del proceso de aprendizaje. No obstante, fue a finales del siglo XX que el término comenzó a adquirir mayor formalización, particularmente tras la publicación de la obra “*Emotional Intelligence*” de Daniel Goleman en 1995. Este hito propició una ola de investigaciones que reconocieron la influencia de las emociones en el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y el desarrollo moral. Sin embargo, las primeras intervenciones escolares relacionadas con lo socioemocional eran fragmentarias y poco sistemáticas. Hoy en día, con el avance de la neurociencia y los estudios interdisciplinarios, se ha consolidado la idea de que las estrategias socioemocionales no son complementarias, sino esenciales para una educación integral y transformadora (Immordino-Yang, 2021).

Durante las primeras décadas del siglo XXI, las estrategias socioemocionales comenzaron a institucionalizarse en diferentes sistemas educativos gracias a iniciativas impulsadas por organizaciones como CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), que definió cinco competencias clave: autoconciencia, autorregulación, habilidades sociales, toma de decisiones responsables y conciencia social. Estas competencias sirvieron como base para el diseño de programas educativos estructurados que integran la dimensión emocional dentro del currículo escolar. Según Weissberg et al. (2020), estas estrategias no solo fortalecen el bienestar emocional, sino que también mejoran el clima escolar, reducen la violencia y potencian el

aprendizaje colaborativo. Su implementación requiere metodologías participativas, una formación docente sólida y un entorno institucional que valore la dimensión afectiva del aprendizaje, además del contenido cognitivo.

El enfoque actual sobre las estrategias socioemocionales ha sido moldeado, en parte, por el impacto de la pandemia por COVID-19, que evidenció de forma crítica la necesidad de preparar emocionalmente a estudiantes y docentes para enfrentar la incertidumbre y el aislamiento. En investigaciones recientes, Brackett y Cipriano (2021) resaltan que la gestión emocional se convirtió en una prioridad para sostener los procesos educativos en contextos de virtualidad y tensión social. Esto obligó a las instituciones a repensar sus prácticas, incorporando espacios de escucha activa, tutorías emocionales y actividades de regulación afectiva como parte de sus planes de contingencia. Así, las estrategias socioemocionales pasaron de ser “programas adicionales” a convertirse en ejes estructurales del bienestar escolar. La crisis dejó en claro que la salud emocional es una condición para el aprendizaje, y no un lujo reservado para entornos privilegiados.

En América Latina, la adopción de estrategias socioemocionales ha adquirido características propias, respondiendo a contextos sociales marcados por la desigualdad, la violencia y la exclusión. Países como Colombia, Chile y México han desarrollado políticas públicas que buscan integrar estas estrategias en sus sistemas educativos. Según Torrado y Ramírez (2022), estas políticas han permitido el desarrollo de programas como “Aulas en Paz” y “Convivencia Escolar”, que incorporan mediación, resolución de conflictos y desarrollo emocional en los planes de estudio. No obstante, aún persiste el desafío de lograr una implementación homogénea, especialmente en zonas rurales o con alta vulnerabilidad social. En estos contextos, las estrategias socioemocionales deben adaptarse culturalmente, involucrando a las familias, las comunidades y los saberes locales, para lograr una educación emocionalmente pertinente y contextualizada.

Desde una perspectiva pedagógica, las estrategias socioemocionales se articulan a través de prácticas como el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre pares, las asambleas escolares, la mediación de conflictos y las actividades expresivas. Estas estrategias se basan en la creación de entornos afectivamente seguros, donde los estudiantes puedan experimentar, verbalizar y reflexionar sobre sus emociones sin temor al juicio. Según Zinsser, Weissberg y Denham (2019), este tipo de prácticas favorece el desarrollo de habilidades como la empatía, la resiliencia, la

comunicación asertiva y la toma de decisiones éticas. Es fundamental que estas estrategias se integren de forma transversal, es decir, no como contenidos aislados, sino como parte de la vida cotidiana del aula y de la cultura institucional. Esta integración requiere también que los docentes reciban formación continua en educación emocional, para que puedan actuar como mediadores afectivos y no solo como transmisores de saberes.

En la actualidad, la evaluación de las estrategias socioemocionales representa un campo en expansión, que exige herramientas innovadoras, sensibles al contexto y respetuosas de la diversidad emocional de los estudiantes. Investigaciones recientes proponen el uso de rúbricas cualitativas, portafolios de emociones, observación participante y entrevistas reflexivas para captar el impacto real de estas estrategias en el aula (Taylor et al., 2021). Evaluar lo socioemocional no es medir “resultados fríos”, sino comprender trayectorias de desarrollo afectivo y relacional. Este tipo de evaluación permite ajustar las estrategias a las necesidades particulares de cada grupo, evitando la estandarización que invisibiliza la complejidad emocional del ser humano. Además, una evaluación humanizante valida el esfuerzo emocional del estudiante, promoviendo su autoestima y su compromiso ético con el entorno.

Las estrategias socioemocionales han transitado de ser elementos periféricos a constituirse en el núcleo de una pedagogía del cuidado y la transformación social. Su desarrollo histórico revela una progresiva resignificación del papel de las emociones en la educación, pasando de ser consideradas obstáculos al aprendizaje, a ser vistas como facilitadoras del mismo. Hoy, en un mundo marcado por la incertidumbre, la violencia y la desconexión emocional, estas estrategias ofrecen una alternativa ética y educativa para formar sujetos empáticos, reflexivos y comprometidos con su comunidad. La escuela tiene ante sí el reto de institucionalizar estas prácticas con enfoque intercultural, de género y territorial. Apostar por las estrategias socioemocionales es, en última instancia, apostar por una educación que forme no solo para el saber, sino también para el sentir y para el convivir.

2.2.5 Competencias socioemocionales (CSE).

Las competencias socioemocionales (CSE) son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. Estas habilidades permiten a los jóvenes gestionar sus emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables. En el contexto colombiano, la Secretaría de Educación de Medellín ha implementado programas como la Escuela Entorno Protector, que

promueven la formación en CSE para mejorar la convivencia escolar y prevenir riesgos psicosociales (Secretaría de Educación de Medellín, 2023). Ahora bien, La creatividad es reconocida como una habilidad esencial para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Fomentar el pensamiento creativo en los estudiantes les permite desarrollar soluciones innovadoras y adaptarse a entornos cambiantes. Investigaciones recientes destacan la importancia de integrar estrategias didácticas que estimulen la creatividad en el aula (Gélvez-Pabón, 2025).

Estudios han evidenciado una relación significativa entre el desarrollo de CSE y la creatividad en estudiantes de secundaria. La gestión emocional adecuada facilita procesos creativos al permitir una mayor apertura a nuevas ideas y enfoques. Además, habilidades como la empatía y la colaboración potencian la creatividad colectiva en entornos escolares (Gélvez-Pabón, 2025). Diversas iniciativas educativas en América Latina han incorporado programas que integran el desarrollo de CSE y la creatividad. Por ejemplo, el Programa Integral de Educación Socioemocional en Bogotá busca fortalecer estas competencias en estudiantes de secundaria, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado (Secretaría de Educación del Distrito, 2022).

La medición de CSE y creatividad en estudiantes es crucial para diseñar intervenciones efectivas. Instrumentos como la escala TMMS-48 han sido utilizados para evaluar la inteligencia emocional percibida, mientras que pruebas específicas permiten valorar el pensamiento creativo. Estos instrumentos facilitan la identificación de áreas de mejora y el seguimiento de progresos en programas educativos (Carrascal Acevedo, 2024). A pesar de los avances, persisten desafíos en la implementación de programas que integren CSE y creatividad. Entre ellos se encuentran la falta de formación docente específica, la resistencia al cambio en prácticas pedagógicas tradicionales y la necesidad de recursos adecuados. Superar estos obstáculos requiere un compromiso institucional y políticas educativas que respalden estas iniciativas (Universidad Pontificia Bolivariana, 2024).

La integración de CSE y creatividad en el currículo escolar ha demostrado tener un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes. Al desarrollar estas competencias, los alumnos mejoran su capacidad de concentración, resolución de problemas y trabajo en equipo, lo que se traduce en mejores resultados académicos (Gélvez-Pabón, 2025). Existe una necesidad de investigaciones que aborden la relación entre CSE y creatividad en contextos específicos, como Medellín. Estudios contextualizados permiten comprender las

particularidades culturales, sociales y económicas que influyen en el desarrollo de estas competencias, facilitando la creación de programas más efectivos y pertinentes. La formación docente es un componente esencial para el éxito de programas que integren CSE y creatividad. Capacitar a los educadores en metodologías activas y en el manejo de habilidades socioemocionales les permite crear ambientes de aprendizaje más dinámicos y empáticos, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes (Universidad Pontificia Bolivariana, 2024).

El estado del arte evidencia avances significativos en la comprensión de la relación entre competencias socioemocionales y creatividad en la educación secundaria. Sin embargo, persisten vacíos en la investigación aplicada y en la implementación de programas integrados en contextos específicos como Medellín. Se requiere un esfuerzo conjunto entre investigadores, educadores y formuladores de políticas para diseñar e implementar estrategias educativas que potencien estas competencias, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes y a la mejora de la calidad educativa.

La UNESCO destaca que las habilidades socioemocionales son esenciales para desenvolverse en la vida, desarrollar relaciones positivas y participar de la sociedad constructivamente. Estas capacidades se adquieren a lo largo de la vida y se pueden enseñar y aprender en las propias aulas, por lo que requieren planificación y dirección de manera sistemática (UNESCO, 2024). El informe de la UNESCO también refuerza que la enseñanza de habilidades socioemocionales mejora no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional e integral de los estudiantes. Al fomentar la empatía, la apertura a la diversidad y la autorregulación, se ayuda a construir una generación más resiliente y consciente del otro, preparada para los retos del futuro (UNESCO, 2024).

En Medellín, el programa Entorno Escolar Protector promueve y asesora prácticas pedagógicas integrales que favorecen el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación emocional y la salud mental. Este programa contribuye al fortalecimiento de los procesos de convivencia pacífica a través de procesos democráticos y la implementación de mecanismos para la gestión del conflicto (Secretaría de Educación de Medellín, 2023). La educación socioemocional se establece como uno de los principales retos de la educación actual. Desde esta perspectiva, es fundamental identificar las competencias socioemocionales de los estudiantes de secundaria que influyen en la convivencia escolar. Entre las principales competencias se encuentran la conciencia emocional, la conciencia social, la regulación emocional, el autocontrol,

la toma de decisiones responsable y las habilidades necesarias para relacionarse asertivamente con los demás (Gélvez-Pabón, 2025).

El desarrollo de las competencias socioemocionales como eje transversal para la generación de los aprendizajes significativos es un proceso aún incipiente, pero que permite conectar los objetivos de aprendizaje con los procesos de vida. Esta propuesta de intervención de las prácticas docentes entiende estos procesos como una oportunidad de potenciar una educación integral que impacta lo cognitivo y lo vivencial de manera sostenible y constructiva (Universidad Pontificia Bolivariana, 2024). La salud mental se ha convertido en una prioridad en la reforma educativa en Colombia, dado el alarmante índice de suicidios. Se destaca la falta de alfabetización en salud mental en las instituciones educativas y las barreras de accesibilidad. Se propone la educación emocional como una herramienta crucial, que debe formar parte del currículo académico desde la infancia hasta la adultez, implicando una transformación cultural (El País, 2024).

Las habilidades socioemocionales juegan un papel relevante en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Por ejemplo, la meta 4.7 del ODS 4 (Educación de calidad) promueve el desarrollo de competencias que preparen a los estudiantes para participar en la creación de sociedades pacíficas y sostenibles. Además, estas habilidades apoyan otros ODS, como el ODS 3 (Salud y bienestar), al contribuir al manejo del estrés y la ansiedad, y el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas), al promover la tolerancia, la justicia y la cohesión social (UNESCO, 2024). La educación emocional también es fundamental para abordar los retos del cambio climático. Ante la ansiedad que generan los problemas ambientales en los jóvenes, la educación debe promover una “pedagogía para la esperanza” que fomente la resiliencia, la determinación y la empatía hacia las personas y el planeta. De esta manera, las habilidades socioemocionales no solo ayudan a enfrentar desafíos personales, sino que también impulsan cambios de mentalidad necesarios para alcanzar un desarrollo sostenible (UNESCO, 2024).

El desarrollo de competencias socioemocionales y creatividad en la educación secundaria es esencial para formar individuos capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI. Es necesario continuar investigando y aplicando programas que integren estas competencias en el currículo escolar, adaptándolos a los contextos específicos de cada comunidad educativa.

2.2.6 Creatividad.

A lo largo de la historia, la creatividad ha sido entendida desde múltiples disciplinas como una capacidad inherente al ser humano, aunque su valoración y conceptualización han variado significativamente en el tiempo. En la antigüedad clásica, era atribuida a los dioses o musas, y durante siglos fue reservada a las artes o a los genios individuales. No fue sino hasta el siglo XX, con el auge de la psicología cognitiva y la educación progresista, que la creatividad comenzó a estudiarse como una competencia desarrollable en contextos educativos. Guilford, en la década de 1950, marcó un hito al proponer la distinción entre pensamiento convergente y divergente. Desde entonces, el interés por comprender los procesos creativos en niños y jóvenes ha crecido exponencialmente. Hoy, se reconoce que la creatividad no es un atributo excepcional, sino una capacidad transversal que puede ser promovida desde la infancia a través de contextos de aprendizaje significativos (Runco & Acar, 2019).

En el contexto contemporáneo, la creatividad ha sido posicionada como una de las competencias clave del siglo XXI por organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE. Su papel va más allá de la producción artística, siendo considerada una herramienta esencial para la solución de problemas, la innovación y la construcción de conocimiento. Según Lucas y Spencer (2019), fomentar la creatividad implica desafiar la rigidez del currículo tradicional, promoviendo ambientes que valoren la curiosidad, la exploración y el error como parte del proceso de aprendizaje. Esto ha llevado a replantear las metodologías de enseñanza, apostando por enfoques activos y colaborativos, donde los estudiantes puedan expresar ideas, experimentar y transformar realidades. La creatividad, en este sentido, no es solo un resultado, sino un camino pedagógico que promueve la autonomía, la reflexión crítica y el compromiso ético.

El auge de la neurociencia en las últimas dos décadas ha aportado nuevas perspectivas para comprender los fundamentos cerebrales de la creatividad. Estudios recientes demuestran que el pensamiento creativo involucra una interacción dinámica entre las redes ejecutiva, por defecto y de relevancia del cerebro, lo cual sugiere que tanto la disciplina como la espontaneidad son necesarias para generar ideas innovadoras (Dietrich & Haider, 2020). Esta evidencia respalda la necesidad de diseñar experiencias educativas que combinen momentos de libertad expresiva con actividades estructuradas, respetando los ritmos individuales de los estudiantes. Además, se ha encontrado que las emociones positivas potencian la creatividad al ampliar la atención, mejorar la memoria de trabajo y facilitar asociaciones novedosas. En consecuencia, un clima

emocionalmente seguro es fundamental para que la creatividad florezca en las aulas, especialmente en contextos donde predomina la evaluación punitiva y la presión por resultados.

En el ámbito latinoamericano, la creatividad ha sido explorada principalmente desde enfoques pedagógicos alternativos y propuestas de innovación educativa. En Colombia, por ejemplo, se han impulsado políticas que reconocen la importancia de la creatividad para el desarrollo humano y social, integrándola en programas como "Escuela Nueva" y "Ser Pilo Paga". De acuerdo con Fandiño y Rincón (2021), estas iniciativas han permitido visibilizar experiencias significativas donde la creatividad se convierte en estrategia de inclusión y equidad. Sin embargo, aún persisten brechas importantes entre el discurso y la práctica, especialmente en zonas rurales o en instituciones con escasos recursos. Allí, las prácticas pedagógicas siguen siendo tradicionales, centradas en la repetición y la memorización. Superar este desfase requiere voluntad institucional, formación docente y transformación curricular, que reconozcan la creatividad como eje transversal del proceso educativo.

La creatividad también ha sido objeto de atención desde la educación inclusiva y la pedagogía crítica, donde se plantea como una vía para el empoderamiento de sujetos históricamente excluidos. Según Glăveanu (2020), la creatividad no debe verse únicamente como una expresión individual, sino como un proceso social y cultural que permite a las personas resignificar su entorno y generar nuevas formas de acción. Esta visión implica que fomentar la creatividad en contextos escolares no es solo un asunto metodológico, sino también ético y político. Desde esta perspectiva, las estrategias creativas deben favorecer la participación activa, el pensamiento divergente y la capacidad de cuestionar lo establecido. Esto demanda una escuela menos jerárquica, más dialógica, donde los saberes locales, la interculturalidad y la experiencia personal del estudiante tengan un lugar protagónico en el acto educativo.

A nivel metodológico, promover la creatividad en el aula requiere romper con las lógicas lineales del conocimiento y abrir espacio a experiencias estéticas, lúdicas e interdisciplinarias. La integración del arte, la música, el teatro, el juego y la tecnología permite activar diferentes formas de expresión, contribuyendo al desarrollo de la creatividad desde una mirada holística. De acuerdo con Martínez y León (2022), las metodologías basadas en proyectos, retos o problemas reales estimulan la creatividad al vincular el aprendizaje con necesidades del entorno. Estas estrategias no solo mejoran la motivación estudiantil, sino que fortalecen habilidades como la colaboración, la resiliencia y la resolución de conflictos. El desafío está en ofrecer oportunidades

auténticas para que los estudiantes imaginen, diseñen y construyan conocimiento con sentido, dentro de una cultura escolar que valore la originalidad y la iniciativa personal.

El estado del arte actual sobre creatividad muestra un campo en expansión que exige una mirada crítica y contextualizada. Si bien se ha avanzado en la comprensión conceptual y metodológica del fenómeno, aún queda camino por recorrer en su implementación efectiva y equitativa en los sistemas educativos. Las condiciones estructurales, las prácticas docentes tradicionales y los modelos de evaluación rígidos continúan siendo obstáculos importantes. No obstante, la creatividad sigue emergiendo como una alternativa pedagógica capaz de humanizar la educación, responder a los desafíos contemporáneos y formar sujetos transformadores. Como docente-investigadora en formación, sostengo que promover la creatividad no es simplemente permitir “pensar diferente”, sino abrir caminos para imaginar futuros posibles, construir colectivamente el conocimiento y dignificar el acto de aprender desde lo humano, lo sensible y lo ético.

2.2.7 Teorías de la creatividad.

El presente análisis conceptual se centra en las teorías de la creatividad, un área de estudio que ha cobrado interés, debido a la relevancia de las disciplinas entre las que abarcan la psicología y la educación. Las aproximaciones conceptuales de la creatividad parten de los niveles individuales de los sujetos desde los diferentes niveles que a su vez representan una visión integradora, y dentro de los cuales se destaca el expresivo, innovador, emergente, productivo e inventivo los cuales se vinculan a los procesos educativos (Zuloeta-Zuloeta et al., 2021). Los cuales han servido de base en las contribuciones acerca de las propuestas que inciden en los ambientes educativos debido a la capacidad que tienen los humanos para crear ideas, conceptualizaciones percepciones y soluciones que involucran la visión integradora entre las habilidades, la experiencia y los conocimientos que se enfocan en la obtención de resultados significativos (Vásquez, 2021).

Así mismo, la definición acotada por Klimenko et al. (2024) indica que la creatividad es un proceso que va más allá de la generación de ideas. Se plantea que se esta se adecua a generar flexibilidad de pensamiento y a deconstruir patrones que fueron previamente establecidos. En este sentido, el proceso creativo tiene un carácter multidimensional que es aplicado a las distintas áreas del conocimiento como las humanidades, las ciencias, la tecnología y sobre todo a la vida

cotidiana. Situación que implica una perspectiva de aportaciones de carácter holístico (Cuetos-Revuelta et al., 2022).

Es importante resaltar que dentro de la creatividad y sus procesos adyacentes esta no presenta una limitación hacia la originalidad, sino que, a su vez, implica que se consideren las variables de utilidad y relevancia en la sociedad como lo menciona Salas-Acuña, (2021). Por lo que un aspecto creativo debe ser apropiado para el contexto en el que se desarrolla, generando un valor agregado que impacta positivamente desde los diferentes campos de aplicación como lo es lo social, emocional, económico y educativo entre otros. Cabe mencionar que esta no es exclusiva de algunos individuos que poseen grandes talentos, sino que es inherente a la capacidad humana y esta puede ser estimulada y desarrollada mediante diferentes técnicas y experiencias en los contextos (Monteza, 2020)

De la misma forma, Hernández-Flórez et al. (2022) conceptualiza la creatividad como un proceso mental en el que se involucran la generación de ideas que contribuyen a la innovación y la originalidad. Basándose en un proceso flexible que involucra las habilidades que se requieren para buscar soluciones ante las situaciones problemáticas desde la perspectiva innovadora, tal como lo indican Elisondo & Piga (2020). Estableciendo desafíos que conllevan a la humanidad a generar un impacto prospectivo y positivo con relación al desarrollo humano y los procesos de innovación en las distintas áreas de aplicación.

Por otra parte, Klimenko et al. (2024) plantean que la creatividad es un tema que reviste de complejidad y se puede plantear de dos formas. La primera como la H-creatividad que se enfoca desde el punto de vista social y representa contribuciones que se enmarcan desde las culturas, sus diferencias y las aportaciones desde los campos simbólicos. La segunda se presenta como P-Creatividad que está direccionada hacia las habilidades individuales que se visualizan en los logros individuales que presentan en los distintos ámbitos de desempeño. Esta postura presenta que se pueda presentar de una forma u otra y de menor manera pueda ser combinada debido a las características multifacéticas que emergen desde los procesos cognitivos, sociales y emocionales.

Se establece de acuerdo con las aportaciones de Bernal-González (2021) que la creatividad es una capacidad que todos los individuos poseen en distintos niveles y formas y que partiendo desde esta premisa se presenta en mayor o menor medida. Esto implica que no sólo se limite a las aportaciones desde las ideas que se presentan como originales, sino que se relacione

de manera intrínseca con el pensamiento divergente que está vinculado a su vez con el establecimiento de diferentes perspectivas que contribuyen a la generación de soluciones que refieren ingenio frente a los distintos desafíos que se presentan en la humanidad (Sánchez-López et al., 2021).

La creatividad está directamente relacionada con la conexión existente de los dominios del conocimiento; la utilización y composición de conceptos previamente adquiridos, así como de ideas que se unen a las experiencias desde las cuales los individuos aportan desde las diferentes áreas de la vida. En este sentido Rodríguez-Álvarez et al. (2021) mencionan que está no es innata, sino que puede ser estimulada a través de diferentes recursos y contextos como lo es la información, la curiosidad intelectual y el trabajo mancomunado entre las diferentes personas y disciplinas que contribuyen a la generación de nuevas perspectivas (Delgado, 2021).

Según Klimenko (2024) las características de los entornos contextuales son proclives al fomento de la creatividad. La libertad y la exploración conllevan a experimentar situaciones creaciones y elementos que son fundamentales en el desarrollo de los procesos creativos y desde los cuales se derriban barreras debido a la capacidad de adaptación y flexibilidad que se presenta desde los procesos cognitivos y mentales que ayudan a desarrollar la creatividad y fomenta su crecimiento. Teniendo en cuenta la apertura, disposición y soluciones innovadoras que se presentan ante los desafíos actuales del siglo XXI. Partiendo de que la creatividad no es estática sino dinámica y se encuentra en constante evolución (Delgado, 2021).

Los especialistas en el campo, como Matraeva et al. (2020) señalan que la creatividad surge de los factores sociales y personales donde los entornos propicios son significativos en el desarrollo de los procesos relacionados con la estimulación que evidencia las características de los individuos creativos. En este sentido, los procesos creativos se asocian a la generación de un producto que parte desde la innovación y los aportes a las soluciones de las situaciones problemáticas (Bolden et al., 2020).

La creatividad en sí es indispensable en los procesos formativos de los individuos, debido a que, desde la educación y la vinculación con las diferentes áreas de la vida, favorece el desarrollo tanto humano como social tal como lo indica Doyle (2020). En este sentido la creatividad también se relaciona con los aspectos socioculturales y las atribuciones de significados que se plantean desde la evolución de la humanidad, considerando que el enfoque dado hacia las personas creativas ha sido calificado como “extraordinario”, lo cual es debatido

actualmente por diversos autores entre los que destacan Demchenko et al. (2022) que menciona que la creatividad no se asocia con la genialidad y el alto coeficiente intelectual sino con las habilidades para la vida.

La actitud proactiva frente a los procesos vinculados a la creatividad se relaciona de acuerdo con la evidencia científica aportada por Karwowski et al. (2020) como características que son propias de personas que se encuentran en predisposiciones especiales. Los logros que se denominan creativos están basados en las habilidades ordinarias que todos los individuos comparten en el sentido de lo que estadísticamente suele repetirse con mayor frecuencia. Pero que, a su vez, requiere de una mayor experticia que se asocia a la práctica y que se vincula a los esfuerzos personales que desarrollan un fomento de la capacidad creativa (Ritter et al., 2020).

Los aportes desde los avances científicos en el tema de la creatividad plantean que los individuos desarrollan habilidades y competencias de acuerdo con las necesidades que se encuentran en el contexto y que estas no son extraordinarias (Sawyer, 2020). Sino que se asocian a las habilidades del pensamiento y las funciones estructurales de índole cognitivo y cognoscitivo que involucran un desarrollo de abstracción mental de mayor complejidad, fomentando el desarrollo (Eschenauer et al., 2023).

Las habilidades que son propicias en los individuos para desarrollar la creatividad obedecen a destrezas personales y todas fortalecen el crecimiento personal, social y académico de los jóvenes (Weiss et al., 2021). En tanto que ayudan a la promoción la resolución de los problemas, a través de la innovación y la estimulación encaminadas al desarrollo de la autonomía. Desarrollar aspectos creativos involucra la adquisición de habilidades cognitivas, sociales y emocionales que sirven de base para el fomento de la capacidad creativa en función del desarrollo de los entornos educativos (Mutohhari et al., 2021).

La flexibilidad es una característica principal de la creatividad en el desarrollo de la capacidad humana que permite generar nuevas ideas que parten desde la originalidad y resultan flexibles frente a los desafíos actuales que se enfrentan en el mundo para desarrollar soluciones (Shu et al., 2020). En este sentido, los jóvenes desarrollan en los contextos habilidades para la vida les son útiles para fomentar la creatividad y contribuir al desarrollo de los entornos tanto sociales como educativos, optimizando el potencial cognitivo que sirve de base para desarrollar nuevas formas de adaptación y de asimilación en los procesos de aprendizaje (Lloyd-Cox et al., 2022).

La estimulación de la creatividad desde las habilidades cognitivas, parten de la influencia que se presenta en el pensamiento divergente que es entendido como la interacción entre las ideas y los procesos en la búsqueda de soluciones como lo aportan Kenett et al. (2023). Así mismo, la imaginación se encuentra intrínsecamente vinculada a la flexibilidad mental que se vincula a la capacidad que tienen los individuos para adaptarse a nuevas conductas y formas de pensamiento. Estas habilidades generan un abordaje por parte de los jóvenes desde una perspectiva holística que genera una mayor ampliación en el abanico de posibilidades para repensar de manera innovadora (Tolkamp et al., 2023).

El autoconocimiento, se vincula en los aspectos creativos al desarrollo de las habilidades sociales y emocionales. Por lo que los individuos cuando se trata de desarrollar aspectos creativos realizan un reconocimiento a partir de la percepción emocional, lo cual los lleva a generar una regulación de estas en la construcción y cimentación del bienestar emocional (Ovando-Tellez et al., 2023). Adicionalmente, los procesos vinculados al fortalecimiento de las habilidades sociales desarrollan las ideas desde una perspectiva más centrada en el desarrollo humano (Bai et al., 2023).

Los desafíos que se presentan en la resolución de las situaciones problemáticas conllevan a que los individuos desarrollen mayores niveles de efectividad que se vinculan a la originalidad de las creaciones e innovaciones (Ghani et al., 2023). Desarrollando nuevas habilidades que se potencian desde los aspectos cognitivos y desde los cuales los retos se pueden analizar desde distintas aristas para poder encontrar soluciones. En este sentido se hace necesario que la apertura mental de los individuos se vincule a las experiencias previas que denotan mayor aumento de la capacidad mental y por ende creativa (Abdulla-Alabbasi et al., 2021).

La estimulación hacia la innovación, a su vez, favorece los procesos de creatividad en tanto que se posibilita la capacidad de pensamiento hacia el desarrollo de los aspectos creativos (Ishiguro et al., 2022). Generando elementos de desarrollo que se vinculan a la constante evolución del mundo actual y los avances tecnológicos que representan desarrollos y adaptaciones en la expresión de las habilidades (Hyusein & Göksun, 2023). La autoeficacia, por ende, fortalece la capacidad de asumir riesgos, desarrollar y afrontar nuevos retos y desafíos y a su vez focalizarse en el alcance de los objetivos propuestos (Agogué & Parguel, 2020).

Las estrategias y los enfoques educativos, desde el desarrollo de la creatividad fomenta los entornos de aprendizaje de una manera libre de etiquetas que fomenta la exploración de

nuevas habilidades en las cuales las diversas perspectivas se aprecian desde la originalidad en el fomento del proceso creativo (Hoorani et al., 2022). Proporcionando nuevas oportunidades que se desarrollan desde la experimentación y la exploración de las diferentes capacidades y habilidades humanas en el sentido artístico, científico y tecnológico (Zagonari & Giacomoni, 2022).

La curiosidad y la vinculación con el pensamiento crítico integran la capacidad que presenta el individuo de desarrollar elementos que se suman a los desafíos y desde los cuales en los contextos curriculares de debe propender por una formación integral, que facilite en los jóvenes estudiantes realizar una interconexión de saberes desde las diferentes disciplinas; fortaleciendo los enfoques de desarrollo y fomentando la capacidad constructiva que se da en el intercambio de ideas, nutriendo la capacidad creativa de los jóvenes para cimentar en los mismos las estrategias de afrontamiento hacia los desafíos que se presentan actualmente y se plantean desde perspectivas futuras (Yuan & van Knippenberg, 2020).

La creatividad frente a la resolución de las situaciones problemáticas se desarrolla a través de los procesos cognitivos, pero estos a su vez requieren de un fomento de habilidades que surgen desde las capacidades metacognitivas y de la capacidad de autorregulación tanto motivacional como emocional (Pionce-Sánchez, 2021). Esto representa un aspecto que se vincula a la inteligencia y al desarrollo de las capacidades humana; por ende, las destrezas que se ubican desde los aspectos psicológicos como lo son el reconocimiento, la memoria, la capacidad de observación requieren de interpretaciones que subyacen a las estructuras mentales de alta complejidad (Teng & Lien, 2022).

Las capacidades psicológicas de los individuos son universalmente compartidas tal como lo indican Van Broekhoven et al. (2022) la memoria, la percepción y la capacidad para realizar y realizar analogías se categorizan frente a las habilidades que se destacan en las personas creativas. Cabe resaltar que, el aumento de los niveles de conocimiento genera mayor experticia y desarrollan mayores elementos de motivación, por lo que el tiempo que se dedica a fomentar estas habilidades también presenta una incidencia positiva en el desarrollo de las mismas (Slattery et al., 2020).

La visión sobre la creatividad se vincula de acuerdo con los avances de la ciencia con la inteligencia artificial, lo cual presupone nuevas aportaciones desde los principios computacionales que generan una amplia perspectiva para la resolución de los problemas (Yamaoka & Yukawa, 2020). Los avances tecnológicos han llevado al individuo a generar

mayores detalles relacionados con el desarrollo de software y programas que se remiten a los principios básicos del funcionamiento de la mente humana; siendo esto fundamental en el crecimiento y acercamiento hacia las perspectivas que desarrollan planteamientos que involucran la creatividad (Slattery et al., 2020).

Los procesos vinculados a la creatividad requieren de los dominios conceptuales que deben ser explorados en el desarrollo de los procesos creativos. Por ende, debe incorporarse el desarrollo del pensamiento flexible que permita explorar nuevas realidades (Yildirim & Yilmaz, 2023). La flexibilidad amplía las posibilidades de realizar mayores acciones desde la autodeterminación y el direccionamiento que se fortalece desde las habilidades metacognitivas que fortalecen los procesos en los cuales se realiza la construcción de nuevas formas de pensamiento y nuevas ideas a través de la exploración y las cartografías mentales desde las habilidades implícitas que conllevan a desarrollar mejores desempeños (Ritter et al., 2020).

Las formas de representación desde el punto de vista analógico requieren del desarrollo de nuevas redes semánticas que aumenten la capacidad de procesamiento de la información a partir de las propias representaciones y simbologías heurísticas que conllevan a un desbloqueo de los procesos creativos (Dogan et al., 2020). Representando de esta forma, nuevas estructuras mentales que fomentan la exploración del potencial mental y creativo. Incorporando la motivación intrínseca, las estrategias de afrontamiento frente al fracaso y el desarrollo de capacidades que fomenten el desarrollo de la creatividad (Guijarro-Garvi et al., 2022).

Los aspectos volitivos y emocionales se basan en procesos de pensamiento ordinarios que no alcanzan el máximo potencial de desarrollo. Por lo que la dedicación en tiempos es indispensable para alcanzar las metas que se proponen los individuos. Evaluando la capacidad de trabajo prolongado, el desarrollo y la curiosidad intelectual junto con los procesos experienciales en los cuales se alcanzan los productos creativos (Bridges & Schendan, 2019). Señalando de esta manera, que los procesos metacognitivos son desarrollados a través de un interés genuino junto con la convicción y perseverancia que se fundamenta en las personalidades creativas y la curiosidad intelectual (Fernández-Díaz et al., 2019).

La concepción sistémica de la creatividad incluye no sólo los aspectos personales, sino que toma en cuenta las culturas y los contextos sociales de desarrollo; Desarrollando las características de las personas creativas en función de los ambientes que son altamente estimulantes (Martínez-Álvarez et al., 2020). El éxito creativo se dimensiona desde la H

creatividad donde se realiza un especial énfasis en la etapa infantil de los individuos y la incidencia que tiene en estos, las manifestaciones conductuales y de pensamiento en la vida adulta a través de las expresiones socioculturales (Klimenko, 2024).

El desarrollo personal y social conllevan a procesos de autorrealización, donde el comportamiento humano determina la expresión de los valores sociales hacia la transversalización de los aspectos sociales que denotan transformaciones en las capacidades creativas desde lo educativo, emocional y social (Álamos-Gómez & Anguita, 2022). El valor cultural asociado a la creatividad denota un análisis desde el fenómeno educativo, el cual aborda una perspectiva crítica hacia la permeabilidad de la educación en función de las manifestaciones creativas que generan un valor agregado desde el pensamiento convergente y la inteligencia (Lara et al., 2020).

2.2.8 La capacidad creativa y la educación

La capacidad creativa, es definida por Klimenko et al. (2024) como la habilidad que presentan los individuos en la generación de nuevas ideas que parten desde las soluciones innovadoras abordadas desde las formas de pensamiento flexible. La interacción desde las dimensiones cognitivas comprende la capacidad que se tiene para promover y desarrollar habilidades en los individuos que implican aspectos motivacionales y afectivos que se consolidan desde la dimensión instrumental que tienen en cuenta la experiencia y las habilidades que son base fundamental en la conversión de ideas que conllevan a comprender las dimensiones desde los procesos de innovación y originalidad en los individuos (Isaksen, 2023).

La importancia del fomento de la capacidad creativa conlleva a que el individuo desarrolle en su máximo nivel las habilidades y capacidades que conllevan a una asimilación de los conocimientos, aunque en muchas ocasiones esto no implique precisamente el mejorar los aspectos creativos (Dogan et al., 2020). Pero si desarrollar aspectos relacionados con la observación, el análisis, la capacidad de síntesis, los procesos imaginativos y las habilidades mentales que conllevan a la contribución del desarrollo de los potenciales metacognitivos enfocados en la creatividad (Cuetos-Revuelta et al., 2022).

Los aspectos volitivos, emocionales y afectivos, unidos al manejo adecuado de las destrezas y los conocimientos determinan las redes conceptuales que fomentan la capacidad creativa desde los procesos educativos en el cumplimiento de los objetivos personales trazados

por los individuos donde los niveles de formación presentan una incidencia directa en el análisis y fomento de la capacidad creativa que se desarrolla por componentes (Rodríguez-Espinoza, 2021). Estos, a su vez, conllevan el desarrollo de actitudes mediadoras y conciliadoras frente a los procesos, fundamentación de estrategias que favorezcan la interacción de los individuos dentro y fuera de las aulas de clase y desarrollen evaluaciones permanentes dentro de los aspectos de retroalimentación constante (Elisondo & Piga, 2020).

La capacidad creativa en los ambientes educativos se fomenta desde las interacciones entre los estudiantes, la guía de los orientadores de los procesos y la curiosidad intelectual (Chavez & Rojas, 2021). Por lo que la formación de los docentes y la calidad de estos es primordial en el desarrollo creativo. Debido a que la utilización idónea de estrategias de aprendizaje conlleva a fomentar la capacidad creativa, a partir de metodologías didácticas y pedagógicas que se vinculan con la enseñanza y el aprendizaje. Tal como se ha descrito, la creatividad implica el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que facilitan la continuidad en los procesos de adquisición de conocimientos, fomentando y estimulando los procesos creativos (Sosa-Padrón, 2019).

La continuidad de los procesos educativos donde se cimiente la formación integral y se focalice en el desarrollo y fomento de la capacidad creativa, generando motivaciones hacia el desarrollo de las actividades prácticas que crean las condiciones necesarias para determinar los procesos psíquicos que involucran una mayor capacidad de abstracción de conocimientos y utilización de los potenciales y habilidades (Salas-Acuña, 2021). En este sentido la estructuración de la psiquis humana fundamenta y concibe la actividad mental que incorpora experiencias con nuevas formas de aprendizaje para el desarrollo de los procesos educativos en los estudiantes (Fernández-Souto & Balones, 2021).

La formación aporta al desarrollo mental de los individuos y genera cambios dentro de las estructuras cognitivas y comportamentales, determinados a su vez por la actividad psíquica dentro de los procesos que son permanentes y requieren de continuidad y constante estimulación (Zuloeta-Zuloeta et al., 2021). Por lo que la psiquis conlleva a una mejor comprensión donde la lógica y el raciocinio fortalecen las destrezas y desarrollan hábitos que históricamente se han asociado a la propuesta de la zona de desarrollo próximo conceptualizada por Vygotsky (1985, citado por Espinoza-Pastén, 2021), donde la asimilación de conocimientos es significativa y

representa un amplio bagaje en la transferencia de ilustraciones en los contextos siendo este el objeto de desarrollo de la capacidad creativa en los estudiantes (Polat & Aydın, 2020).

La actividad de la psiquis desde un enfoque de la comprensión fomenta el aprendizaje desde la estimulación y el reforzamiento en congruencia con las actividades que desarrollan elementos que favorecen las destrezas, habilidades y competencias de los individuos (D'Alessio et al., 2019). La adquisición de conocimientos por medio de hábitos amplía el fomento de la capacidad creativa atribuyendo significados y representaciones en la actividad creadora donde los procesos cognitivos y metacognitivos favorecen el aprendizaje y las actividades creadoras (Quílez-Robres et al., 2023).

Las actividades creadoras, como lo son la reflexión, la exploración y el interés por los aspectos intelectuales, configuran los desarrollos de las habilidades cognitivas que se asocian principalmente a los aspectos afectivos y motivacionales con lo cual, se hace necesario que dentro de los planes curriculares se presenten variedad de estrategias pedagógicas que fomenten los aprendizajes significativos de una manera espontánea (Polat & Aydın, 2020). Esta expresión va a permitir generar la base que cimienta la reflexión y la exploración que se requiere en la creación de ideas innovadoras que se vinculan con las habilidades cognitivas. Por lo que resulta imprescindible desarrollar estrategias pedagógicas que sean acordes a los niveles de desarrollo y las tendencias actuales de formación. Sin embargo, el desarrollo de estas estrategias, requiere contar con una postura teórica clara de creatividad que permite operacionalizarla en las prácticas de enseñanza.

En este aspecto a lo largo de los años, en la psicología y educación se han desarrollado diversas aproximaciones a este constructo. Por ejemplo, se presenta una aproximación a la creatividad desde la valoración de su producto. La creatividad como producto se refiere a la manifestación tangible o visible de procesos creativos (Fernández-Díaz et al., 2019). Es el resultado concreto y material de la imaginación, la innovación y la resolución creativa de problemas. La creatividad como producto abarca una amplia gama de disciplinas y campos, reflejando la diversidad de formas en que la creatividad puede tener un impacto tangible en la sociedad y la cultura (Sosa-Padrón, 2019). Estos productos no solo son resultados finales, sino también contribuciones significativas al avance y enriquecimiento de la sociedad en diversos aspectos. Desde esta perspectiva la creatividad se valora, por ejemplo, desde las obras artísticas (pinturas, esculturas, fotografías, música, danza y otras expresiones artísticas), innovaciones

tecnológicas (productos tecnológicos, como dispositivos electrónicos, aplicaciones informáticas, programas de software y avances en la tecnología en general); diseño de productos, ya sean objetos cotidianos o productos más complejos; literatura y escritura (libros, poemas, ensayos y otras formas de escritura); producciones cinematográficas y teatrales; invenciones y descubrimientos científicos; emprendimiento y modelos de negocio; arquitectura y diseño urbano; proyectos de investigación académica; desarrollo de juegos y entretenimiento interactivo; publicidad y diseño gráfico; soluciones de diseño en ingeniería, entre otros (Ameen et al., 2022).

Hay otros autores que consideran la creatividad como un proceso. La creatividad como proceso se refiere al conjunto de actividades mentales, emocionales y cognitivas que llevan a la generación de ideas novedosas, soluciones innovadoras y expresiones originales. Aunque el proceso creativo puede variar según la disciplina o contexto, a menudo sigue un conjunto de etapas o fases generales (Karnilowicz-Mizuno & Xu, 2022). La primera fase es la preparación. En esta etapa, el individuo se sumerge en el tema o problema en cuestión. Recopila información, investiga, se familiariza con el contexto y busca comprender a fondo los elementos relevantes (Vuichard et al., 2023; Liggett et al., 2023; Tolkamp et al., 2023).

La segunda fase se denomina la incubación. Después de la fase de preparación, se da un período de incubación. Durante este tiempo, el cerebro trabaja subconscientemente en la información recopilada, permitiendo conexiones y asociaciones no conscientes (Smith et al., 2022). A continuación, sigue la iluminación (o Insight). La iluminación es el momento en el que una idea creativa, solución o concepto se presenta de repente en la mente. Es una revelación súbita que surge después de la incubación y a menudo se describe como un "¡Eureka!" (Simonton, 2023). Después sigue la fase de evaluación. Después de la iluminación, se lleva a cabo una evaluación más consciente de la idea o solución. Se analizan aspectos como la viabilidad, la relevancia y la aplicabilidad (Ceh et al., 2023).

Se continúa con la fase del desarrollo. Si la idea pasa la fase de evaluación, se procede al desarrollo. En esta etapa, la idea se expande, se perfecciona y se le da forma con más detalle. Puede implicar la elaboración de planes, prototipos o bocetos. Después se pasa a la fase de implementación (Haase et al., 2019). La implementación implica llevar la idea del ámbito conceptual al mundo real. Esto puede incluir la creación de un producto, la ejecución de un proyecto o la aplicación de una solución en un contexto específico. Y, por último, está la fase de

reflexión. Después de la implementación, es crucial reflexionar sobre el proceso creativo (Plucker, 2023).

Se analiza lo que funcionó bien, lo que podría mejorarse y se extraen lecciones para futuras experiencias creativas. Es importante destacar que el proceso creativo no es lineal y puede implicar retrocesos, revisiones y cambios en cualquier momento. Además, no todas las ideas creativas pasan por todas las fases de manera secuencial; algunas personas pueden experimentar múltiples fases simultáneamente (Jaschek et al., 2023). Asimismo, el entorno y la cultura pueden influir en el proceso creativo. La creatividad a menudo se beneficia de un entorno que fomente la libertad de pensamiento, la colaboración, la tolerancia hacia el riesgo y la apertura a nuevas ideas. El proceso creativo es altamente individual y varía de una persona a otra, pero estas fases generales ofrecen un marco para comprender cómo se desarrolla la creatividad en la mente humana (Isaksen, 2023).

Por otro lado, hay autores que relacionan la creatividad con las características de la persona creadora. La creatividad como característica de una persona implica la capacidad individual para generar ideas originales, pensar de manera innovadora y abordar problemas de manera única (Park et al., 2019). Entre las características y cualidades que suelen estar asociadas con la creatividad personal está, por ejemplo, el pensamiento original. Las personas creativas tienden a generar ideas y perspectivas originales. Son capaces de pensar más allá de las soluciones convencionales y proponer enfoques únicos (González-Moreno & Molero-Jurado, 2023).

La flexibilidad mental y curiosidad son otras características asociadas a las personas creativas. Las personas creativas suelen ser curiosas, tienen un deseo constante de aprender y explorar, están abiertas a nuevas experiencias y conocimientos y cuentan con la capacidad de cambiar de perspectiva, adaptarse a nuevas ideas y ser flexibles en el pensamiento. Igualmente, se distinguen por la capacidad de asociar ideas aparentemente no relacionadas y pueden encontrar conexiones entre conceptos aparentemente dispares (Agogué & Parguel, 2020; Abbasi et al., 2023).

Lo anterior es posible porque cuentan con una mente abierta, siendo la apertura a nuevas ideas y perspectivas una característica clave de la creatividad personal. Las personas creativas están dispuestas a considerar puntos de vista diferentes y desafiar las normas establecidas. Las personas creativas suelen estar cómodas con el cambio y la ambigüedad. Pueden adaptarse a

nuevas circunstancias y aprovechar oportunidades inesperadas. Además, estas personas cuentan con una habilidad de observación aguda, pueden notar detalles y patrones que otros pueden pasar por alto (Sharma & Tripathi, 2023; Benedek et al., 2020).

Otra de las características de las personas creativas es la persistencia y la resiliencia. La creatividad a menudo implica enfrentar desafíos y superar obstáculos. Las personas creativas suelen ser persistentes y resistentes ante la adversidad. Lo anterior está sumado, además a la habilidad de autoexpresión, donde la creatividad personal se manifiesta a menudo a través de formas de autoexpresión, ya sea a través del arte, la escritura, la música u otras formas de comunicación creativa (Ramírez-Viñoles & Córdoba-Iñesta, 2021).

Las personas creativas tienen una alta tolerancia al riesgo, cuentan con la disposición a correr riesgos y experimentar. Las personas creativas pueden enfrentar la incertidumbre con mayor tolerancia. Lo anterior se refuerza con la presencia de alta motivación intrínseca, siendo la creatividad a menudo impulsada por el placer de explorar y descubrir, más que por recompensas externas (Pérez-Luño et al., 2023).

Por otro lado, la empatía como la capacidad de entender las emociones y perspectivas de los demás puede alimentar la creatividad al permitir la creación de soluciones que aborden necesidades y experiencias humanas. Las creaciones creativas a menudo están impregnadas de una conexión emocional. La creatividad personal puede ser una forma de expresar y explorar emociones (Aragundi & Game-Varas, 2021). Y, por último, la importante característica de autoconciencia, la reflexión sobre el propio pensamiento y proceso creativo contribuye a la creatividad personal. La autoconciencia permite ajustar y mejorar la creatividad con el tiempo (Carvajal, 2020).

Cabe destacar que la creatividad es una capacidad que puede desarrollarse y cultivarse a lo largo del tiempo. Las personas pueden trabajar para fortalecer y expandir su creatividad a través de prácticas deliberadas y la apertura a nuevas experiencias (González-Pérez, 2021). Sin embargo, fomentar a la creatividad desde los ambientes educativos requiere una labor bastante compleja y en primer lugar es importante comprender bien qué significa este constructo para poder operacionalizar de forma efectiva en las prácticas de enseñanza (Prieto et al., 2021).

Al respecto de este tema, Dietrich & Zakka (2023) afirman que la creatividad no es una facultad única o una entidad monolítica, sino que está compuesta de muchos procesos cognitivos y emocionales complejos, multifacéticos y variados desplegados en muchos dominios diferentes.

Sin embargo, en muchas áreas, y sobre todo en la educación, todavía se concibe la creatividad como si fuera una cosa única, separada, cohesiva y discreta (Willemsen et al., 2020). Esta falta de comprensión de la naturaleza de la creatividad, en todas sus variedades y formas, se traduce en una falta de conocimiento y comprensión de cómo se debe enseñar y fomentar la creatividad en las escuelas.

Los estudiantes obviamente difieren entre sí en la forma en que expresan su creatividad, y no se debe enseñar y evaluar a todos los estudiantes de una sola manera. Li et al. (2023) proponen dividir la creatividad en tres tipos distintos: un modo deliberado, un modo espontáneo y un modo fluido. Los autores proponen que, si el concepto de múltiples tipos de creatividad se incorpora a los currículos escolares, se podría desbloquear el potencial creativo que, dados los métodos actuales de enseñanza y evaluación, está oculto. Al igual como en el caso de valoración de la inteligencia, cuando se piensa en el coeficiente intelectual como un valor único y se evalúa a todos los estudiantes de la misma manera basándose en esta única medida, no se está tomando en cuenta toda una gama de talentos y habilidades que se expresarán en una variedad de formas y entornos diferentes (Ricci, 2020).

Una valoración uniforme de la capacidad creativa de los estudiantes representa una pérdida significativa para el autoconcepto del alumno, su bienestar personal y, naturalmente, para el proceso de aprendizaje. De manera similar, al reconocer que los estudiantes pueden diferir en la forma en que expresan sus talentos y habilidades creativas dentro y fuera del aula, es posible desarrollar enfoques de enseñanza y procedimientos de prueba más personalizados que atiendan la creatividad de los estudiantes en función de sus fortalezas creativas y debilidades (Dogan et al., 2020).

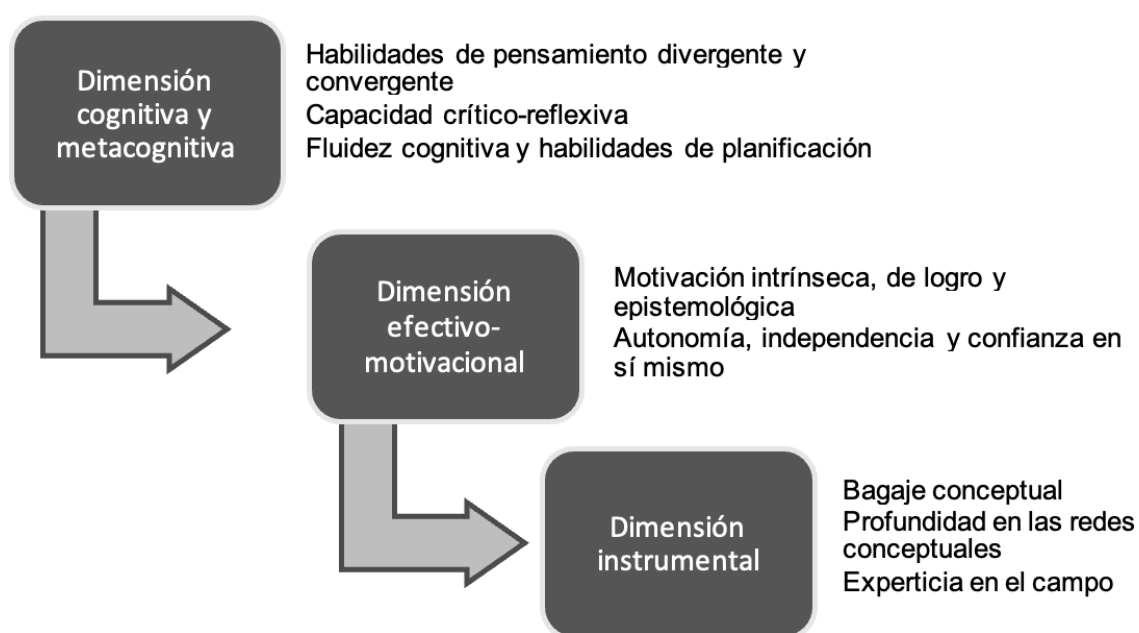
Por ejemplo, mientras que los estudiantes más fuertes en el modo deliberado podrían beneficiarse de tareas escolares más tradicionales, los estudiantes más fuertes en el modo espontáneo podrían beneficiarse más de un “tiempo de inactividad” adicional y aquellos que poseen mejores capacidades en el modo de flujo de tareas que involucran movimiento físico, como la interpretación musical. La individualización en la evaluación y enseñanza de la creatividad es clave para formar a la próxima generación de estudiantes, de modo que una sociedad pueda abordar las diversas necesidades y desafíos que están por venir (Dietrich & Zakka, 2023).

Considerando lo anterior, es claro que en los contextos educativos la creatividad debe ser concebida de forma más amplia y flexible, debido a que cada estudiante es diferente y expresa sus habilidades de formas distintas. Sin embargo, para aportar a su respectivo fomento desde los ambientes educativos, hay algo que siempre debe tenerse en cuenta y es el énfasis al desarrollo de las habilidades tanto cognitivas y metacognitivas, como socioemocionales en los estudiantes como elementos indispensables que aportan a la capacidad creativa (Villarrubia et al., 2024).

En este sentido Klimenko et al. (2023) propuso tres dimensiones que desarrollan la capacidad creativa como se muestra a continuación:

Figura 1

Dimensiones constitutivas de la capacidad creativa



Nota: Tomado de Klimenko (2011). Elaboración propia (2024)

Considerando estas tres dimensiones constitutivas de la creatividad, se puede identificar líneas de acción concretas que debe llevar a cabo un docente en el aula de clase para lograr una meta final de fomento de la capacidad creativa en los estudiantes. Uno de los aspectos relevantes es el fomento del pensamiento divergente, valorando la diversidad de perspectivas y alentando la

generación de múltiples ideas y soluciones a un problema. Aquí también se suma el estímulo a la curiosidad y el deseo de aprender mediante la formulación de preguntas abiertas, los problemas desafiantes y las actividades interesantes que pueden inspirar la exploración y la creatividad. La enseñanza a partir de los proyectos y aprendizaje basado en problemas también aporta al desarrollo del pensamiento creativo, ya que utilizar proyectos y aprendizaje basado en problemas requiere de la aplicación creativa de conocimientos para resolver situaciones del mundo real (Behnamnia et al., 2020; Kalogeratos et al., 2023).

Igualmente, desarrollar las habilidades metacognitivas representa un aporte importante para la capacidad creativa en los estudiantes. Enseñar habilidades metacognitivas para que los estudiantes sean conscientes de sus procesos de pensamiento y puedan tomar decisiones informadas sobre cómo abordar problemas de manera creativa (Paz-Baruch & Maor, 2023). En cuanto a la metodología, es imprescindible integrar la creatividad en todas las materias, no solo en las asignaturas artísticas, sino de forma transversal. La creatividad puede aplicarse en la resolución de problemas en matemáticas, ciencias, y otras áreas (Kardoyo et al., 2020). Igualmente, es necesario pensar en una evaluación formativa y feedback constructivo que permita a los estudiantes revisar y mejorar sus trabajos de manera continua, fomentando la reflexión y la mejora creativa. Por otro lado, se deben incluir actividades que estimulen la imaginación, como la narración de historias, la dramatización y el uso de la fantasía en la resolución de problemas, al igual como integrar tecnología de manera creativa para explorar nuevas formas de expresión, colaboración y presentación de ideas (Klimenko et al., 2023).

Por otro lado, es imprescindible una estrategia de orientación emocional y motivacional que permita fomentar la actitud positiva hacia la actuación creativa. Entre estas estrategias es relevante celebrar el fracaso como parte del proceso, cambiando la percepción del fracaso y enfocarse en él como parte natural del proceso creativo, aprender de los errores y ajustar en consecuencia es esencial para el crecimiento creativo (Swanzy-Impraim et al., 2023). Como parte de la orientación pedagógica es necesario proporcionar tiempo para la reflexión y la exploración personal de los estudiantes, permitiendo que los estudiantes exploren sus propios intereses y desarrollen proyectos creativos personales. También, los educadores pueden modelar la creatividad a través de su propia actitud hacia los desafíos, su disposición a probar nuevas ideas y su apertura a la exploración (Vasilopoulos et al., 2023).

Otro de los aspectos importantes es crear ambientes de aprendizaje que inspiren la creatividad, con colores, arte, y espacios flexibles que fomenten la colaboración y la expresión personal. En este sentido, es necesario permitir a los estudiantes tener cierta flexibilidad y autonomía en la elección de temas, métodos y recursos para abordar proyectos o tareas. Al igual como proporcionar oportunidades para la colaboración y el trabajo en equipo, donde los estudiantes puedan compartir ideas y construir juntos soluciones creativas. También aporta mucho el hecho de introducir experiencias culturales diversas y perspectivas diferentes para inspirar la creatividad y fomentar la apreciación de la diversidad (Klimenko et al., 2023; Hernández-Flórez et al., 2022).

Los aspectos relacionados con el fomento de la capacidad creativa y la educación permiten puntualizar en las orientaciones en los distintos niveles de formación de los jóvenes, a través de la focalización de metas (Klimenko et al., 2023). Para ello, se hace necesario realizar una planificación de contenidos desde las propuestas curriculares, las estrategias pedagógicas innovadoras, la interacción con los medios donde se estimule y desarrolle la creación, fomentando la retroalimentación y con ello los objetivos didácticos que se plantean desde el aprendizaje de una manera organizada y dirigida en consecución de la creatividad (Sun et al., 2020).

Se identifica la creatividad como una habilidad que es atribuida a la formación de las habilidades cognitivas y metacognitivas, que genera las herramientas necesarias para afrontar los retos de la educación en el mundo contemporáneo. Generando una incidencia positiva en los entornos educativos y sociales que contribuyen a fomentar la capacidad creativa de los jóvenes (Catarino et al., 2019). Desarrollando un pensamiento crítico analítico que incentiva a los individuos a desarrollar a generar nuevas ideas y desarrollos en pro de los avances de la sociedad.

A partir del desarrollo del marco teórico a manera de conclusión se indica que los estudios empíricos, han evidenciado de forma constante que las capacidades socioemocionales y la creatividad mantienen una relación intrínseca, y directamente proporcional al desarrollo de las capacidades que tienen los individuos, particularmente en el ámbito educativo. Estudios han demostrado que los alumnos que cultivan habilidades socioemocionales, tales como la empatía y la autorregulación, suelen exhibir un mayor grado de creatividad en sus tareas escolares y proyectos de colaboración, denotando una mayor tendencia a desarrollar habilidades blandas que los prepara para el éxito en los distintos campos de acción de la vida.

Así mismo, a manera de conclusión, los entornos escolares donde se realiza un trabajo articulado que promueve las competencias suele desarrollar y potenciar el bienestar emocional de los estudiantes, esto implica a su vez que se incremente la capacidad para desarrollar y producir nuevas ideas creativas. En este sentido, las investigaciones empíricas, han arrojado que las relaciones existentes entre las habilidades socioemocionales y la creatividad se encuentran relacionadas entre sí, por lo que el fomento de estas habilidades como la empatía, la autorregulación dentro de las aulas beneficia el establecimiento de relaciones interpersonales y crea un entorno propicio para la expresión creativa.

El desarrollo del marco teórico proporciona una visión de los avances en el tema de las habilidades socioemocionales y la creatividad. Debido a que la interrelación conlleva a optimizar y lograr mejores desempeños académicos. Los estudiantes que desde las dimensiones de la empatía y los procesos de gestión y autorregulación emocional focalizan de una mejor manera la percepción y comprensión de los entornos educativos. Se ha demostrado que el apoyo y la formación emocional desde la transversalización del currículo fomenta un clima de confianza y apertura el desarrollo de las habilidades proporcionando recursos que fomentan la inteligencia emocional en los jóvenes a través de los ambientes inclusivos y diversos que generan la promoción de las expresiones creativas y el fomento del pensamiento divergente.

2.3 Marco Conceptual.

Las habilidades socioemocionales se configuran como un conjunto de capacidades que permiten al sujeto comprender y regular sus emociones, establecer relaciones empáticas, resolver conflictos de manera asertiva y tomar decisiones responsables en distintos contextos de la vida cotidiana. Desde el enfoque de la psicología educativa contemporánea, estas habilidades constituyen dimensiones esenciales del desarrollo humano, tanto en lo personal como en lo social, y han sido reconocidas como competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida (Durlak et al., 2020). En este sentido, el modelo propuesto por CASEL (2020) ha sido ampliamente difundido en contextos educativos, definiendo cinco componentes fundamentales: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables. Estos elementos interactúan de manera dinámica y transversal en el proceso educativo, influyendo significativamente en el bienestar emocional, el rendimiento académico y

la convivencia escolar, aspectos estrechamente vinculados a las prácticas pedagógicas y a las políticas institucionales.

El desarrollo de estas habilidades no ocurre de manera espontánea, sino que requiere de estrategias intencionadas y sostenidas dentro del currículo escolar. Investigaciones recientes señalan que los espacios de aprendizaje emocional, cuando son diseñados con pertinencia pedagógica y cultural, potencian la agencia del estudiante, favorecen su autoestima y fortalecen el sentido de pertenencia a la comunidad escolar (Taylor et al., 2021). De allí que las habilidades socioemocionales no puedan considerarse como competencias accesorias, sino como categorías analíticas centrales para comprender fenómenos educativos como la inclusión, la deserción escolar o el acoso. Su abordaje exige una mirada integradora que considere las variables contextuales, las trayectorias vitales del estudiantado y los marcos normativos que orientan la acción educativa. Así, el marco conceptual de esta investigación asume las habilidades socioemocionales como una categoría estructurante, interrelacionada con otras dimensiones como la creatividad, la convivencia y la equidad, permitiendo una lectura crítica y compleja del quehacer pedagógico en contextos escolares contemporáneos.

Las estrategias socioemocionales son entendidas como el conjunto de acciones pedagógicas planificadas, estructuradas e intencionadas que buscan fortalecer en los estudiantes habilidades como la empatía, la autorregulación emocional, la conciencia social y la resolución pacífica de conflictos. Estas estrategias no emergen de manera espontánea, sino que deben ser diseñadas con base en un marco teórico sólido y una lectura contextual del entorno escolar. De acuerdo con Jennings et al. (2019), estas prácticas impactan directamente en el bienestar emocional del alumnado, mejorando tanto el clima escolar como los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, CASEL (2020) enfatiza que las estrategias efectivas deben ser sostenidas, integradas al currículo y culturalmente relevantes, permitiendo el desarrollo emocional de forma transversal. Así, el marco conceptual aquí propuesto asume dichas estrategias como dispositivos pedagógicos que median entre las políticas institucionales, la formación docente y la experiencia vivida del estudiante, convirtiéndose en una categoría de análisis fundamental para comprender y transformar la educación contemporánea.

En términos metodológicos, las estrategias socioemocionales pueden adoptar múltiples formas: desde círculos de diálogo, tutorías emocionales, dramatizaciones o proyectos de aprendizaje colaborativo, hasta el uso de herramientas digitales para la autorreflexión emocional.

Estas acciones requieren una base ética y afectiva por parte del docente, quien no solo actúa como facilitador, sino también como modelo emocional. Investigaciones recientes, como la de Taylor et al. (2021), demuestran que la implementación sostenida de estas estrategias contribuye a la disminución de conductas disruptivas, al fortalecimiento del sentido de pertenencia y al incremento del rendimiento académico. Por tanto, este marco conceptual reconoce que las estrategias socioemocionales no son simples actividades, sino procesos complejos de mediación pedagógica que inciden en las dimensiones cognitivas, afectivas y relacionales del sujeto. En consecuencia, su análisis exige una mirada interdisciplinaria, sensible a las condiciones estructurales, institucionales y culturales que configuran la escuela como escenario de formación emocional.

Las competencias socioemocionales constituyen un conjunto de capacidades interrelacionadas que permiten al individuo reconocer, comprender, expresar y regular sus emociones, al tiempo que favorecen interacciones sociales constructivas y decisiones éticas responsables. Desde una perspectiva pedagógica, estas competencias han sido sistematizadas por CASEL (2020) en cinco dimensiones clave: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. Estas categorías no solo delimitan el marco conceptual de las competencias, sino que orientan su desarrollo curricular de manera transversal. De acuerdo con Elias y Moceris (2021), las competencias socioemocionales son esenciales para fomentar el bienestar personal, la convivencia escolar y la participación ciudadana activa. En este marco, se configuran como una categoría de análisis que permite interpretar la interacción entre el desarrollo emocional y el aprendizaje significativo, especialmente en contextos educativos marcados por la diversidad y los desafíos psicosociales.

El reconocimiento de las competencias socioemocionales como eje estructurante de los procesos formativos responde a una visión integral del desarrollo humano, en la que lo cognitivo, lo afectivo y lo social se articulan de manera inseparable. Investigaciones recientes, como las de Pons et al. (2023), evidencian que el fortalecimiento de estas competencias mejora no solo el rendimiento académico, sino también la capacidad del estudiantado para enfrentar situaciones adversas, construir vínculos positivos y ejercer una ciudadanía crítica. Estas competencias, por tanto, no deben entenderse como habilidades estáticas o fragmentadas, sino como procesos dinámicos, contextuales y culturales que requieren de prácticas pedagógicas sostenidas y emocionalmente significativas. Así, el presente marco conceptual asume las competencias

socioemocionales como un eje transversal del currículo, cuya profundización analítica permite comprender y transformar la experiencia escolar desde una perspectiva más humana, ética e inclusiva.

La creatividad se conceptualiza en el ámbito educativo como una competencia transversal que implica la capacidad de generar ideas originales, pertinentes y útiles para resolver problemas, expresar emociones o transformar contextos. A diferencia de las concepciones clásicas que asociaban la creatividad con el talento innato, hoy se entiende como un proceso cognitivo, emocional y social que puede ser estimulado mediante experiencias pedagógicas significativas (Lucas & Spencer, 2019). Desde esta mirada, la creatividad no solo involucra imaginación y pensamiento divergente, sino también la capacidad de adaptación, innovación y reflexión crítica ante situaciones complejas. De acuerdo con Runco y Acar (2020), la creatividad educativa requiere de ambientes que valoren la autonomía, el error como parte del aprendizaje y la exploración de múltiples soluciones. Por ello, se plantea como una categoría analítica central en investigaciones que buscan comprender cómo los entornos escolares pueden potenciar o inhibir el pensamiento creativo en las y los estudiantes.

Dentro del enfoque educativo contemporáneo, el desarrollo de la creatividad se articula estrechamente con metodologías pedagógicas activas, inclusivas y sensibles al contexto, que privilegian la exploración simbólica, la resolución crítica de problemas y la cooperación entre pares. Lejos de ser una habilidad aislada o exclusivamente artística, la creatividad se concibe como una competencia transversal que puede ser cultivada mediante entornos didácticos emocionalmente seguros y cognitivamente estimulantes. Desde la neuroeducación, Dietrich y Haider (2020) sostienen que el pensamiento creativo resulta de la interacción dinámica entre redes cerebrales vinculadas a la atención ejecutiva, la memoria de trabajo y el procesamiento emocional, lo que subraya la importancia de climas escolares donde se legitimen la curiosidad y la expresión divergente. En este escenario, el rol docente trasciende la transmisión de contenidos para convertirse en facilitador de experiencias interdisciplinarias que integren juego, arte, ciencia y reflexión. Así, este marco conceptual asume la creatividad como una competencia compleja, situada y plural, cuya comprensión exige analizar las estructuras institucionales, las prácticas pedagógicas y los marcos socioculturales que posibilitan o restringen su emergencia en los contextos escolares, particularmente en territorios afectados por desigualdades estructurales o limitaciones materiales.

La interrelación entre las competencias socioemocionales (CSE) y la creatividad ha cobrado especial interés en la investigación educativa contemporánea, al reconocerse que ambas dimensiones contribuyen de manera significativa al desarrollo integral del estudiantado. Estudios recientes sugieren que el fortalecimiento de las CSE potencia las capacidades creativas al mejorar la autoconciencia, facilitar la gestión emocional y fomentar la colaboración (Gélvez-Pabón, 2024). En contextos escolares donde los estudiantes cuentan con herramientas para enfrentar desafíos, expresar ideas y trabajar en equipo, la creatividad encuentra un terreno fértil para emerger y consolidarse. Esta relación se vuelve aún más relevante en escenarios marcados por tensiones socioeconómicas o culturales, como ocurre en muchas regiones de Colombia. Por ello, la educación actual debe transitar hacia modelos pedagógicos que no solo transmitan conocimientos, sino que también promuevan habilidades para la vida, entendidas como componentes esenciales de una ciudadanía crítica y transformadora.

En Colombia, se han implementado diversas estrategias para integrar las CSE en el currículo, destacándose programas como la *Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media*, promovida por el Ministerio de Educación Nacional (2023). Esta iniciativa busca transversalizar el desarrollo emocional en las prácticas pedagógicas, fortaleciendo el sentido de pertenencia, la empatía y la convivencia en los entornos escolares. A nivel local, el *Programa Entorno Escolar Protector* en Medellín ha acompañado a múltiples instituciones educativas en la incorporación de enfoques restaurativos, mediación escolar y formación en derechos humanos, contribuyendo así al desarrollo de entornos más humanos y sensibles (Secretaría de Educación de Medellín, 2023). Desde el plano teórico, el modelo de CASEL (2020) continúa siendo referente global al sistematizar cinco competencias clave que sostienen el bienestar emocional y el éxito académico. A través de estas intervenciones, se ha evidenciado que la educación emocional favorece tanto el rendimiento escolar como el pensamiento creativo, ofreciendo a los estudiantes herramientas para imaginar, proponer y transformar su realidad de manera crítica y propositiva.

2.4. Marco Contextual.

En la actualidad, los sistemas educativos enfrentan el desafío de promover competencias que trasciendan los saberes disciplinares, reconociendo la necesidad de formar sujetos íntegros, capaces de actuar de manera creativa y emocionalmente equilibrada en contextos complejos. En

este escenario, la escuela adquiere un rol protagónico en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, entendidas como el conjunto de capacidades que permiten gestionar emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables (CASEL, 2020). Esta visión se alinea con la propuesta de una educación más humanizadora, centrada en el desarrollo del potencial humano y no solo en la reproducción de contenidos. La creatividad, por su parte, ha sido identificada como una habilidad clave para la innovación y la resolución de problemas en el siglo XXI, por lo cual su fomento en los procesos formativos es prioritario (Lucas & Spencer, 2019). La articulación entre competencias emocionales y creatividad plantea un marco fértil para el diseño de estrategias pedagógicas integradoras.

En Colombia, diversas políticas públicas han reconocido la importancia de las competencias socioemocionales como parte del enfoque integral del desarrollo estudiantil. El Ministerio de Educación Nacional (2023) ha impulsado iniciativas como la Estrategia de Formación Socioemocional en la Educación Media, cuyo propósito es incorporar estas habilidades de forma transversal en el currículo. Esta estrategia propone una ruta de acompañamiento a las instituciones educativas para la implementación de actividades que fortalezcan la autoestima, la autorregulación, la empatía y la convivencia escolar. A nivel local, ciudades como Medellín han desarrollado programas como Entorno Escolar Protector, el cual promueve prácticas pedagógicas restaurativas y actividades de mediación escolar, orientadas al desarrollo emocional de los estudiantes (Secretaría de Educación de Medellín, 2023). Estas experiencias configuran un contexto favorable para el diseño de propuestas innovadoras que integren componentes socioemocionales con el fomento de la creatividad.

La investigación educativa reciente ha demostrado que existe una relación directa entre el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la mejora del pensamiento creativo en estudiantes de secundaria. Según Gélvez-Pabón (2024), los adolescentes que participan en dinámicas pedagógicas con alto contenido emocional muestran mayor capacidad para generar ideas originales, adaptarse a situaciones nuevas y resolver problemas de manera divergente. Este hallazgo adquiere relevancia en entornos como el colombiano, donde muchos estudiantes enfrentan condiciones sociales adversas que afectan su bienestar emocional y su motivación académica. En este sentido, promover la creatividad desde una base socioemocional permite resignificar el acto educativo como una experiencia transformadora. A través de estrategias que

integren arte, juego, diálogo y reflexión emocional, se potencia el desarrollo integral de los jóvenes y se favorece su participación activa en el aprendizaje.

Asimismo, se ha observado que las estrategias socioemocionales implementadas con intencionalidad pedagógica favorecen el clima escolar, fortalecen los vínculos afectivos y mejoran la convivencia entre pares, condiciones esenciales para el florecimiento de la creatividad. Brackett y Cipriano (2021) señalan que los estudiantes que se sienten emocionalmente seguros y valorados en su entorno escolar son más proclives a asumir riesgos creativos, compartir ideas novedosas y colaborar con otros. En este contexto, el aula se transforma en un espacio de contención emocional y exploración intelectual, donde la creatividad no se limita al arte, sino que permea todas las áreas del conocimiento. La presente investigación asume este enfoque para proponer una estrategia que responda a las necesidades reales de los estudiantes de secundaria en Medellín, promoviendo un modelo educativo centrado en la sensibilidad, la imaginación y la transformación social.

Desde una mirada territorial, Medellín ha desarrollado un ecosistema educativo innovador, caracterizado por la implementación de políticas públicas orientadas al bienestar estudiantil y la construcción de ciudadanía. La Secretaría de Educación ha liderado proyectos interinstitucionales que articulan la salud mental, la formación docente y la participación juvenil como ejes estructurales de la política educativa municipal (Secretaría de Educación de Medellín, 2023). Estas acciones han generado condiciones propicias para el diseño de propuestas pedagógicas centradas en el desarrollo emocional, lo cual resulta especialmente relevante en instituciones educativas que atienden poblaciones vulnerables. La estrategia socioemocional que se propone en este estudio busca articularse a este ecosistema, potenciando las experiencias previas y contribuyendo con nuevas herramientas para el desarrollo de la creatividad en adolescentes, desde una perspectiva contextualizada y situada.

Además, la evidencia científica ha subrayado la importancia del acompañamiento docente en el desarrollo de competencias emocionales y creativas en los estudiantes. Según Jennings et al. (2019), los docentes que poseen habilidades emocionales bien desarrolladas son capaces de crear ambientes de aprendizaje más empáticos, fomentar la autorregulación y modelar actitudes creativas. Esto resalta la necesidad de una formación docente que no solo fortalezca conocimientos disciplinarios, sino que incluya el componente emocional como parte del desarrollo profesional. En Medellín, diversos programas de actualización docente han comenzado

a incorporar módulos de inteligencia emocional y gestión de aula desde un enfoque restaurativo, lo que indica un avance significativo hacia la consolidación de una cultura educativa más integral. Sin embargo, aún se requiere avanzar en la implementación sistemática de estrategias que integren lo emocional con lo creativo como parte del diseño curricular.

En este contexto, la creatividad deja de entenderse como un don exclusivo de algunos estudiantes y se posiciona como una competencia democratizable que puede y debe ser estimulada en todos los niveles educativos. Runco y Acar (2020) destacan que la creatividad florece cuando los estudiantes son expuestos a experiencias retadoras, cuando se les permite explorar sin temor al error y cuando se valoran sus formas de pensar no convencionales. Al integrar esta visión con el desarrollo socioemocional, se plantea una pedagogía que reconoce al sujeto como ser integral, capaz de sentir, pensar y crear. En las instituciones educativas de Medellín, este enfoque puede convertirse en una herramienta para combatir la apatía escolar, promover la inclusión y reducir la violencia simbólica que muchas veces limita la expresión auténtica de los adolescentes. La estrategia aquí planteada se alinea con estos principios, al promover prácticas que vinculen la emoción con la creación.

Uno de los grandes retos para los sistemas escolares es garantizar que las políticas e intervenciones en competencias emocionales y creatividad no se queden en el plano declarativo, sino que se materialicen en prácticas sostenibles y evaluables. De acuerdo con Taylor et al. (2021), las estrategias más efectivas son aquellas que se integran de manera transversal en el currículo, cuentan con el compromiso del equipo docente y responden a las características particulares de la comunidad educativa. En Medellín, si bien se ha avanzado en la sensibilización sobre estos temas, aún persiste la necesidad de consolidar mecanismos de seguimiento, sistematización y evaluación de impacto. La estrategia que se plantea en esta investigación considera estos elementos, proponiendo instrumentos pedagógicos y de evaluación que permitan valorar tanto el proceso como los efectos en el desarrollo emocional y creativo de los estudiantes, promoviendo así una mejora continua.

A nivel global, el interés por la educación emocional y creativa se ha intensificado como respuesta a las transformaciones sociales, tecnológicas y ambientales del mundo contemporáneo. Organismos como la UNESCO (2021) han llamado la atención sobre la urgencia de preparar a las nuevas generaciones no solo para competir, sino para convivir, imaginar y reconstruir sociedades más justas. En este sentido, la propuesta de una estrategia socioemocional que fortalezca la

creatividad en estudiantes de secundaria se enmarca en una tendencia internacional que busca humanizar los sistemas educativos. En Colombia, este enfoque adquiere particular relevancia si se considera el contexto postpandemia, la creciente desigualdad y la necesidad de reconstruir el tejido social desde la escuela. Las habilidades emocionales y creativas emergen, entonces, como herramientas para transformar el presente y proyectar futuros posibles, desde una educación centrada en la dignidad y la agencia del estudiante.

En el plano investigativo, diversos estudios recientes han abordado la interacción entre emociones y creatividad desde enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos. La investigación de Suárez y Castro (2022), realizada con estudiantes de secundaria en instituciones oficiales de Bogotá, evidenció que los talleres de expresión emocional y las dinámicas lúdicas contribuyeron significativamente al incremento del pensamiento divergente. Este estudio subraya que la creatividad puede ser fortalecida no solo desde lo artístico, sino también mediante procesos reflexivos que involucren el autoconocimiento y la empatía. De forma similar, la sistematización de experiencias en Antioquia ha revelado que las actividades que promueven la resolución de conflictos a través de la mediación y el diálogo estimulan también la imaginación moral y la innovación en la toma de decisiones (Fandiño & Rincón, 2021). Estos hallazgos validan la pertinencia de estrategias pedagógicas que integren lo emocional y lo creativo como elementos inseparables del aprendizaje significativo.

Otro aspecto relevante del contexto actual es la emergencia de herramientas tecnológicas que permiten potenciar tanto la creatividad como el desarrollo socioemocional en adolescentes. Plataformas digitales interactivas, recursos audiovisuales y entornos virtuales de aprendizaje han demostrado ser aliados poderosos para estimular el pensamiento creativo y generar espacios de expresión emocional segura. Investigaciones como la de Martínez y Álvarez (2022) han documentado cómo la integración de tecnologías en el aula, cuando está mediada por docentes emocionalmente competentes, amplía las posibilidades de aprendizaje autónomo y colaborativo. En Medellín, esta tendencia se ha visto reflejada en iniciativas como los laboratorios de innovación educativa y los clubes de creatividad, que combinan el uso de herramientas digitales con dinámicas socioemocionales. Estos desarrollos reafirman la necesidad de diseñar estrategias contextualizadas que articulen lo tecnológico, lo emocional y lo creativo, a fin de responder a las características y expectativas de las nuevas generaciones.

El contexto actual exige repensar el sentido de la escuela como espacio de cuidado, creación y transformación. La presente investigación asume este reto al proponer una estrategia socioemocional para el fortalecimiento de la creatividad en estudiantes de secundaria, considerando las experiencias previas del contexto colombiano, en particular del sistema educativo público de Medellín. Esta estrategia busca contribuir no solo a la mejora del desempeño académico, sino al desarrollo integral de los adolescentes, reconociéndolos como sujetos de derechos, capaces de imaginar, sentir y transformar su entorno. La articulación entre competencias emocionales y creatividad se presenta aquí como una respuesta ética y pedagógica a los desafíos contemporáneos de la educación, que reclama urgentemente modelos más sensibles, equitativos y participativos. Así, el marco contextual construido a partir del análisis documental fundamenta la necesidad y pertinencia de una propuesta que ponga en el centro al estudiante, sus emociones, sus ideas y su potencial creativo como motor de cambio.

2.5. Marco Legal y Normativo.

El marco normativo que respalda la presente investigación sobre el fortalecimiento de las competencias socioemocionales para potenciar la creatividad en estudiantes de secundaria en Medellín, se fundamenta en un conjunto de disposiciones legales nacionales y distritales que entre 2019 y 2024 han consolidado una base jurídica favorable para la integración de la educación emocional en el sistema escolar. Estas normativas responden a la necesidad de promover una formación más integral, centrada no solo en lo cognitivo, sino también en el desarrollo emocional y social del estudiantado. La Ley 2383 de 2024 representa un hito en esta transformación, al establecer la obligatoriedad de la educación socioemocional en todos los niveles del sistema educativo colombiano. Esta ley reconoce explícitamente que habilidades como la empatía, la autorregulación emocional y la toma de decisiones responsables son esenciales para garantizar el bienestar estudiantil y la calidad del aprendizaje.

Complementariamente, el Proyecto de Ley 222-24 propone una modificación estructural en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), incorporando de manera transversal el enfoque socioemocional como eje articulador de las acciones pedagógicas, administrativas y comunitarias. Esta propuesta busca consolidar ambientes escolares saludables, resilientes y colaborativos, donde tanto docentes como estudiantes y familias participen activamente en la construcción de una cultura emocionalmente segura. En el ámbito de políticas públicas, la

Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media, liderada por el Ministerio de Educación Nacional (2023), aporta orientaciones pedagógicas, guías metodológicas y recursos didácticos para que las instituciones fortalezcan dichas competencias de forma sistemática y contextualizada. Su enfoque se basa en promover un aprendizaje más holístico, capaz de responder a las demandas emocionales y cognitivas del siglo XXI.

A nivel territorial, los esfuerzos también se han materializado en marcos regulatorios concretos. La Resolución 010 de 2023, expedida por la Secretaría de Educación del Distrito, establece lineamientos claros para implementar programas de educación socioemocional en las instituciones educativas oficiales de Bogotá. Esta resolución contempla acciones de formación docente, seguimiento institucional y acompañamiento psicosocial como componentes esenciales para la consolidación de una educación centrada en el bienestar. Asimismo, la Resolución 3144 de 2023 incorpora la dimensión socioemocional en el marco de la educación inclusiva, definiendo competencias como la empatía, la regulación emocional y la colaboración como destrezas clave que deben ser desarrolladas transversalmente por todos los estudiantes, sin importar sus condiciones personales o sociales. Estas medidas reflejan el reconocimiento de la diversidad emocional y cultural como parte constitutiva del quehacer pedagógico.

El papel de las familias también ha sido considerado dentro del entramado normativo. El Decreto 459 de 2024 reglamenta la participación de las familias en el sistema educativo, otorgándoles un rol activo en los procesos formativos y, específicamente, en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Esta norma promueve una relación escuela-familia basada en el acompañamiento, la corresponsabilidad y el diálogo afectivo, lo cual fortalece las condiciones necesarias para la implementación de estrategias socioemocionales sostenibles. Aunque anterior al rango temporal establecido, la Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, sigue siendo el marco de referencia fundamental, al establecer como uno de los fines de la educación el desarrollo integral de la personalidad, la formación ética y la participación democrática, principios que coinciden con los objetivos de la educación socioemocional y con la visión transformadora de la creatividad como competencia transversal.

Por otra parte, el Proyecto de Ley 313-2022C plantea una propuesta transversal de educación socioemocional desde la primera infancia hasta la educación superior. Esta iniciativa legislativa reconoce que el desarrollo de competencias emocionales no puede limitarse a una

etapa del ciclo vital, sino que debe abordarse como un proceso continuo, articulado a lo largo de toda la trayectoria formativa. En el mismo sentido, la Resolución 1986 del 13 de junio de 2023 establece el manual de funciones para los cargos de la planta de personal de la Secretaría de Educación del Distrito. Entre las funciones asignadas a los profesionales del sector educativo, se incluye de manera explícita la promoción de las competencias socioemocionales, tanto desde la acción pedagógica como desde la gestión institucional. Esto refuerza la necesidad de considerar el desarrollo emocional como una responsabilidad compartida por todos los actores del sistema educativo.

Estos referentes normativos conforman un entramado legal que respalda, impulsa y orienta la incorporación de las competencias socioemocionales como eje estructural de la política educativa colombiana. Su vinculación con el desarrollo de la creatividad, entendida como una habilidad indispensable para enfrentar los desafíos sociales, culturales y tecnológicos contemporáneos, convierte a este marco legal en un soporte legítimo para la presente investigación. La convergencia entre el marco jurídico, las políticas públicas y las prácticas pedagógicas constituye el terreno fértil para el diseño de una estrategia educativa situada, contextualizada y transformadora. En este sentido, se reconoce la importancia de una lectura crítica del cuerpo normativo, no solo como cumplimiento formal, sino como guía para garantizar el derecho a una educación emocionalmente significativa, que potencie la capacidad creadora y la sensibilidad de los y las estudiantes.

Capítulo 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación.

El presente capítulo desarrolla los fundamentos metodológicos que orientan el estudio y expone los resultados derivados del proceso investigativo. En esta sección, se detalla el enfoque epistemológico adoptado, así como el tipo de estudio, el diseño metodológico, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, la caracterización de la muestra y los procedimientos de análisis. Este capítulo responde a la necesidad de garantizar la coherencia interna de la investigación, articulando las decisiones metodológicas con el objeto de estudio: el análisis del aporte de las competencias socioemocionales al desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de Medellín, Antioquia. Como plantean Creswell y Creswell (2021), la rigurosidad metodológica no solo fortalece la validez y confiabilidad del estudio, sino que también contribuye a generar conocimiento aplicable y pertinente en contextos reales. En consecuencia, esta sección no solo presenta el camino metodológico seguido, sino que también justifica cada decisión adoptada, en función del propósito investigativo y del contexto social y educativo en el que se enmarca. Se incluyen los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados, los cuales permiten avanzar en la comprensión del fenómeno estudiado y fundamentar la propuesta pedagógica que se desarrollará en los capítulos posteriores.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables.

Tabla 1

Cuadro Operacionalización de variables.

Operacionalización de Variables						
Tema:						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿De qué manera una propuesta de estrategias socioemocionales puede contribuir al fortalecimiento de las habilidades emocionales y sociales, y cómo estas a su vez favorecen el	Proponer estrategias socioemocionales orientadas al fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales que favorezcan el desarrollo de la creatividad en	Identificar las competencias socioemocionales clave que influyen en el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia,	La propuesta de estrategias socioemocionales diseñadas para estudiantes de secundaria incide positivamente en el fortalecimiento	Variable independiente: Nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales	Autoconocimiento	Reconocimiento de las propias emociones, fortalezas y limitaciones
					Autorregulación emocional	Capacidad para manejar impulsos, controlar emociones negativas y perseverar
					Toma de decisiones	Capacidad para evaluar opciones, anticipar consecuencias y elegir responsablemente
					Empatía	Capacidad de comprender los sentimientos, pensamientos y situaciones del otro

desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, durante el año 2024? año 2024.	estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.	Colombia, durante el año 2024.	ento de sus habilidades emocionales y sociales, lo que a su vez favorece el desarrollo significativo de la creatividad en los contextos escolares públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, durante el año 2024.	Variable(s) dependiente(s) : Nivel de desarrollo de la creatividad		
		Determinar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y su correlación con la creatividad en estudiantes de secundaria de instituciones públicas y privadas de Medellín, mediante la recolección y análisis de datos cuantitativos, durante el año 2024.			Habilidades sociales	Calidad de la comunicación, expresión de ideas, escucha activa y asertividad
					Resolución de conflictos	Capacidad para mediar, negociar y solucionar desacuerdos de manera pacífica
					Fluidez	Cantidad de ideas generadas frente a un estímulo
					Flexibilidad	Variedad de categorías o enfoques que emplea el estudiante al resolver un problema
		Diseñar un programa de formación en			Originalidad	

		competencias socioemocionales, dirigido a docentes y estudiantes, con base en metodologías activas y recursos pedagógicos orientados al fortalecimiento de la creatividad en el contexto escolar de Medellín, Antioquia, durante el año 2024.				Nivel de novedad o rareza de las ideas p
					Elaboración	Grado de detalle, desarrollo o precisión en la construcción de ideas
					Sensibilidad a los problemas	Capacidad para identificar dificultades u oportunidades en una situación dada
					Reestructuración cognitiva	Habilidad para reorganizar elementos mentales y construir nuevas perspectivas

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

3.2. Diseño metodológico.

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

El presente estudio se enmarca dentro del enfoque cuantitativo, adoptando un diseño no experimental de tipo transversal. Esta elección metodológica responde a la naturaleza del fenómeno investigado, ya que no se manipulan deliberadamente las variables independientes, sino que se observan tal como ocurren en su contexto real. En los estudios no experimentales, el investigador se limita a describir, analizar y establecer relaciones entre variables, sin intervenir directamente en su desarrollo, lo cual permite comprender los fenómenos en su estado natural (Sürücü & Maslakçı, 2020; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2021; Neumann, 2020).

Desde esta perspectiva, el estudio cuantitativo permite valorar de forma objetiva las variables centrales —las competencias socioemocionales y la creatividad— a través de instrumentos psicométricos previamente validados. Estas herramientas posibilitan obtener mediciones numéricas precisas, que actúan como correlatos de la presencia o el grado de desarrollo de habilidades específicas en los estudiantes (Muñoz-Bandala et al., 2021). De este modo, se accede a datos fiables que pueden ser analizados estadísticamente con el fin de establecer relaciones significativas entre las variables involucradas.

El carácter no experimental del diseño se justifica en tanto no se aplicaron tratamientos o intervenciones sobre la muestra, sino que se evaluaron sus características actuales mediante pruebas estructuradas. Así, el estudio se limita a registrar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y el grado de creatividad de los estudiantes de secundaria en un momento temporal determinado, sin inducir cambios en su comportamiento ni alterar su entorno educativo (Creswell & Creswell, 2019; Pineda-Báez, 2022).

Este diseño resulta pertinente cuando se busca comprender fenómenos complejos en escenarios educativos reales, como lo es el contexto escolar de Medellín, caracterizado por su diversidad institucional y sociocultural. El enfoque cuantitativo brinda, además, la posibilidad de generalizar los hallazgos a poblaciones más amplias, siempre que se cumplan los criterios de validez interna y externa en el proceso de recolección y análisis de datos (Molina-Ramos & Andrade-Betancourt, 2023).

En consecuencia, el uso de herramientas psicométricas confiables, como escalas de evaluación socioemocional y pruebas de creatividad validadas, permitió cuantificar con rigor el desempeño estudiantil en ambas variables. Los resultados obtenidos a partir de estos instrumentos fueron procesados mediante análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, con el objetivo de identificar correlaciones, diferencias y tendencias entre los estudiantes de colegios públicos y privados de la ciudad (Arroyo-Romero & Restrepo-Hincapié, 2021).

Momento de estudio: Transversal

La presente investigación adopta un diseño de tipo transversal, el cual se caracteriza por la recolección de datos en un único momento temporal, sin realizar seguimiento a los participantes a lo largo del tiempo. Este tipo de estudio permite observar y analizar simultáneamente las variables de interés en una población específica, ofreciendo una visión instantánea del fenómeno investigado. Su propósito fundamental consiste en identificar la frecuencia o prevalencia de determinadas características o condiciones en un grupo poblacional durante un punto determinado en el tiempo, razón por la cual también se le denomina estudio de prevalencia (Sürücü & Maslakçı, 2020).

A diferencia de los estudios longitudinales, que implican mediciones sucesivas para captar cambios o evoluciones, el diseño transversal permite examinar asociaciones entre variables de forma eficiente y con menor demanda de recursos. En el caso de este estudio, dicha estrategia metodológica resulta pertinente para establecer la relación existente entre el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y el grado de creatividad en estudiantes de secundaria, sin necesidad de intervenir en sus trayectorias escolares ni prolongar el seguimiento en el tiempo (Creswell & Creswell, 2019).

Además, este tipo de diseño es ampliamente utilizado en investigaciones educativas debido a su capacidad para proporcionar datos relevantes sobre comportamientos, actitudes, habilidades o rendimientos en contextos específicos, facilitando así el análisis comparativo entre diferentes grupos, como es el caso de los estudiantes de instituciones públicas y privadas (Ato et al., 2020). Por ello, su elección responde a la necesidad de obtener una descripción clara y precisa del fenómeno en estudio dentro del periodo definido por la investigación.

Alcance del estudio: Correlacional-Explicativo

El presente estudio es correlacional debido a que busca examinar la relación entre dos variables (competencias socioemocionales y creatividad) sin manipular ninguna de ellas. La correlación entre estas permite identificar una posible asociación tanto a nivel del constructo general como a nivel de subvariables constituyentes de cada uno de los constructos evaluados.

Sin embargo, para una mayor comprensión del fenómeno se aplicó un modelo ajustado de regresión logística binaria para las variables que presentan la correlación con el fin de identificar cuál de las subvariables de las competencias socioemocionales predicen la creatividad en los estudiantes. Debido a lo anterior este estudio se considera también de alcance explicativo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

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

El proceso investigativo exige una rigurosa definición de los métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos, pues estos elementos aseguran la coherencia metodológica y la validez de los resultados. En el presente estudio, se adoptó un enfoque cuantitativo de tipo no experimental, con diseño transversal y alcance correlacional-explicativo. Esto implica que no se manipularon las variables, sino que se observó su comportamiento tal como ocurre en el contexto natural de los participantes, recolectando datos en un único momento temporal (Sürücü & Maslakçi, 2020; Creswell & Creswell, 2021). Esta elección metodológica permitió explorar la relación entre las competencias socioemocionales y la creatividad, dos constructos de creciente interés en la investigación educativa contemporánea.

El método utilizado responde al paradigma positivista, donde se busca cuantificar fenómenos sociales a través de instrumentos objetivos y validados. Este enfoque permite aplicar pruebas psicométricas estandarizadas que reflejen con precisión el nivel de desarrollo de variables como la creatividad y las competencias socioemocionales (Muñoz-Bandala et al., 2021). El carácter correlacional del estudio se justifica en tanto que el objetivo fue identificar asociaciones significativas entre dichas variables, sin que ello implicara establecer relaciones causales directas. Para complementar esta aproximación, se aplicaron análisis estadísticos como la regresión logística binaria, útil para predecir qué dimensiones de las competencias socioemocionales tienen mayor incidencia en el pensamiento creativo de los adolescentes.

En cuanto a las técnicas empleadas, se utilizó la encuesta estructurada como estrategia principal para la recolección de datos. Esta técnica permite aplicar instrumentos de forma

uniforme, facilitando la comparación entre los diferentes participantes de la muestra. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), la encuesta es idónea en estudios educativos de tipo cuantitativo porque permite recolectar grandes volúmenes de información en poco tiempo y con altos niveles de estandarización. Además, su implementación en entornos escolares favorece el acceso a datos confiables, siempre que se garantice la comprensión de los ítems y la voluntariedad de los estudiantes participantes.

Respecto a los instrumentos, se seleccionaron dos pruebas con validez empírica y respaldo teórico. Para evaluar la creatividad se empleó el test PIC-J (Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes) desarrollado por Artola et al. (2008), el cual consta de cuatro tareas que miden tanto creatividad narrativa como gráfica. Esta herramienta ha sido ampliamente utilizada en contextos escolares y ha demostrado propiedades psicométricas robustas, permitiendo obtener puntajes específicos en fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, dimensiones clave del pensamiento creativo (Romo-Vázquez et al., 2020). Su aplicación en este estudio garantiza la medición precisa del nivel creativo de los estudiantes, diferenciando sus fortalezas en lo verbal y lo visual.

Para medir las competencias socioemocionales se utilizó una escala validada y adaptada al contexto colombiano. La Escala de Habilidades Socioemocionales, basada en el modelo de CASEL (2020), fue ajustada a las particularidades culturales y educativas del país, siguiendo los lineamientos de validación de Iguarán-Jiménez et al. (2021). Esta escala contempla dimensiones como autoconocimiento, autorregulación, empatía, toma de decisiones, habilidades sociales y resolución de conflictos. Cada dimensión se evalúa mediante ítems tipo Likert, que permiten valorar el grado de desarrollo de cada habilidad en los participantes. Esta herramienta ofrece una aproximación diagnóstica integral que facilita el análisis comparativo entre estudiantes de diferentes instituciones.

Ambos instrumentos fueron seleccionados no solo por su solidez técnica, sino también por su pertinencia conceptual. La investigación reconoce que tanto la creatividad como las competencias socioemocionales constituyen constructos multidimensionales, cuya evaluación exige herramientas sensibles a la complejidad del entorno escolar. Tal como sostienen Cuervo et al. (2023), los instrumentos deben reflejar el contexto sociocultural de la población estudiada, y no limitarse a trasladar modelos foráneos sin ajustes pertinentes. En consecuencia, la validación

de los instrumentos se realizó mediante pruebas piloto y análisis factorial exploratorio, asegurando su fiabilidad y consistencia interna.

El uso de técnicas estadísticas avanzadas forma parte esencial del enfoque metodológico. Se aplicaron procedimientos de estadística descriptiva para caracterizar la muestra y obtener promedios, desviaciones estándar y frecuencias. Posteriormente, se utilizó análisis inferencial, específicamente correlaciones de Pearson y regresiones logísticas, con el propósito de establecer relaciones significativas entre variables y predecir la influencia de las subdimensiones socioemocionales sobre la creatividad (Avendaño et al., 2021). Este abordaje permite ir más allá de la descripción, contribuyendo a una explicación científica del fenómeno investigado y generando evidencia empírica sólida.

Además del rigor estadístico, se prestó especial atención a la ética en la recolección de datos. Todos los participantes firmaron consentimiento informado, y en el caso de menores de edad, se obtuvo también el asentimiento y la autorización de sus padres o tutores legales. Se garantizó el anonimato y la confidencialidad de las respuestas, en cumplimiento con los principios establecidos por el Comité de Ética de la institución investigadora. Este cuidado ético no solo responde a requerimientos normativos, sino que fortalece la confianza de los participantes y la validez de los datos obtenidos (Universidad Pontificia Bolivariana, 2024).

El proceso de aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en diez instituciones educativas de Medellín, seleccionadas aleatoriamente: cinco públicas y cinco privadas. Cada sesión fue dirigida por personal capacitado, que explicó las instrucciones a los estudiantes y resolvió dudas antes de iniciar la evaluación. El diseño de los instrumentos, con lenguaje claro y amigable, facilitó su comprensión por parte de los adolescentes. Además, se ofreció un espacio cómodo, sin interrupciones, para garantizar condiciones óptimas de respuesta, tal como recomiendan Taylor (2023) y Hernández-Sampieri et al. (2022) en contextos de investigación escolar.

En términos de sistematización, los datos recolectados fueron digitalizados y analizados utilizando software especializado (SPSS), lo que permitió asegurar la precisión en la codificación y análisis. Se implementaron protocolos de revisión doble para minimizar errores de transcripción y asegurar la calidad de la base de datos. Una vez procesada la información, se procedió al análisis comparativo entre instituciones públicas y privadas, así como entre grupos con diferentes niveles de desarrollo emocional, con el fin de identificar patrones y posibles desigualdades

contextuales que pudieran influir en la expresión creativa de los estudiantes (Molina-Ramos & Andrade-Betancourt, 2023).

Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.

Para la medición de la creatividad se utilizó el test PIC-J de autoría de Artola-González et al. (2008). El test consta de cuatro juegos (tareas), tres de las cuales miden creatividad narrativa y el cuarto la creatividad figurativa o gráfica. Cada tarea contiene instrucciones detalladas para su aplicación y respectiva calificación. Como resultado de la calificación de 4 tareas se obtienen los puntajes de creatividad total, compuesto, a su vez, de puntajes en creatividad narrativa y creatividad gráfica.

El puntaje de creatividad narrativa está compuesto por puntaje en fluidez narrativa, flexibilidad y originalidad narrativas; el puntaje en creatividad gráfica está compuesto por puntajes en originalidad gráfica, elaboración, relación entre lo gráfico y verbal (título) y reestructuración perceptiva (detalles especiales).

Los cuatro juegos de la prueba arrojan puntuación para las variables de: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, título y detalles especiales. La fluidez se mide en todos los juegos verbales (1, 2, 3), siendo su medida el número total de respuestas pertinentes. La flexibilidad se evalúa en los juegos verbales (1, 2, 3) y se calcula según la clasificación de respuestas dadas en una serie de categorías predeterminadas e indicadas en el cuadernillo de calificación. La originalidad se calcula para los juegos verbales (2 y 3) y para el juego gráfico (4), igualmente, mediante la clasificación de respuestas según categorías previstas en el cuadernillo para cada juego.

La elaboración se evalúa en el juego gráfico (4) con un puntaje de 0 a 2 según criterio de cantidad de detalles presentes en el dibujo, descrito en el cuadernillo. De la misma forma se valora el título y detalles especiales, donde se asigna un punto adicional por contar con detalles especiales indicadas en el cuadernillo de calificación. La creatividad gráfica se compone, a su vez, de la suma de puntuaciones de fluidez, flexibilidad y originalidad verbales, y la creatividad gráfica se compone de la suma de originalidad gráfica, elaboración, relación entre lo gráfico y verbal (título) y reestructuración perceptiva (detalles especiales).

La puntuación directa puede ser convertida en puntuación percentil. En el contexto de este estudio, se utilizará la puntuación directa, la cual cuenta con valores de referencia para tres

grupos de edad: 12-13 años, 14-15 años y 16-18 años, basados en la población española. La prueba exhibió un coeficiente alfa de Cronbach de 0,85, y un análisis factorial exploratorio reveló la presencia de dos factores que explican el 53,77% de la varianza (Artola-González et al., 2008)

Se realizó la validación de la prueba en la población colombiana (Klimenko et al., 2024). En la adaptación lingüística al contexto colombiano se ajustó la redacción de algunas instrucciones de los juegos. El análisis factorial evidenció la presencia de dos factores cuya varianza explicada es de 67%, siendo este valor mayor con relación al valor obtenido en la población española. El análisis de consistencia interna arrojó resultados satisfactorios de coeficiente de Cronbach de 0,74.

Para evaluar las competencias socioemocionales se utilizó el Cuestionario de Habilidades socioemocionales, diseñado originalmente por Repetto-Talavera (2009). El cuestionario fue adaptado a la edad escolar de 12 a 18 años y validado en la población de estudiantes colombianos por Klimenko et al. (2024).

El cuestionario en formato Likert consta de 38 ítems con respuestas entre 1 (nada identificado) hasta 5 (totalmente identificado), mide los siguientes aspectos: Autoconciencia (AC), Autorregulación emocional (AR), Regulación Interpersonal (RI), Empatía (E), Motivación (M), Resolución de conflictos (RC), Trabajo en Equipo (TE).

3.2.3 Determinación de la muestra y su criterio de selección.

Teniendo en cuenta los aspectos claves en el muestreo, este se realizó mediante enfoque no probabilístico que tuvo como base las apropiaciones de la selección de los sujetos ajustándose a los criterios específicos. La muestra estuvo compuesta por 730 estudiantes activos de instituciones oficiales y privados de los cuales 395 son mujeres y 335 hombres que pertenecen a los diferentes centros educativos, garantizando de esta forma una diversidad y variedad desde las perspectivas y las experiencias. A su vez, el muestreo no probabilístico, presenta como característica principal que la selección de los participantes se ajuste a los criterios de inclusión, exclusión y eliminación establecidos.

Criterios de inclusión

- Participación voluntaria.

- Estudiantes con matrícula activa en los colegios seleccionados.
- Contar con la firma del asentimiento y consentimiento informado.
- Ser estudiante activo con edad entre 12 y 18 años.
- Estudiantes de diferentes etnias y géneros para garantizar la representatividad.
- Saber leer y escribir.

Criterios de exclusión

- Presentar dificultades a nivel de comprensión lectora y lectoescritura.
- Estudiantes que no cuenten con el consentimiento informado por parte de los padres o tutores.
- Estudiantes que no se encuentren en el rango de 12 a 18 años de edad.
- Estudiantes con dificultades cognitivas o de aprendizaje previamente diagnosticados y reportados por las instituciones escolares.

Criterios de eliminación

- Estudiantes que decidan retirarse voluntariamente durante el proceso de recolección de información.
- Estudiantes que no diligencien todos los ítems de las baterías de pruebas.
- Estudiantes cuyos datos se presenten de forma incompleta.
- No presentar la firma del asentimiento informado y/o consentimiento informado.

El universo del presente estudio está constituido por los estudiantes de los colegios públicos y privados de Colombia, que según los datos del Ministerio de Educación de Colombia representan 6.877.731 estudiantes matriculados en colegios públicos y privados en el año 2024 a nivel nacional. La población del estudio está representada por los estudiantes de los colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Departamento de Antioquia, Colombia. Según los datos de la Secretaría de Educación Departamental en el año 2024 la población total de estudiantes era 400.000. A continuación, se presenta la fórmula utilizada:

$$N-Z^2 \cdot P(1-P)$$

$$E^2 (N-1) + Z^2 \cdot P(1-P)$$

n=

N es el tamaño de la muestra.

N es el tamaño de la población

Z es el valor crítico asociado con el nivel de confianza

p es la porción estimada de la población que tiene la característica de interés

E es el margen de error deseado.

3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde).

El trabajo de campo constituye una fase crucial en el desarrollo de toda investigación empírica, ya que permite la recolección de datos directamente en el entorno real donde se manifiestan los fenómenos de estudio. En el caso de la presente investigación, cuyo propósito es analizar la incidencia de las competencias socioemocionales en el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de Medellín, Antioquia, el trabajo de campo se convierte en el medio esencial para acceder a información objetiva, actual y contextualizada. Este proceso posibilita la verificación de la hipótesis formulada y el cumplimiento de los objetivos planteados, mediante la aplicación de instrumentos psicométricos y sociodemográficos a una muestra representativa de la población estudiantil.

La fase de campo fue diseñada cuidadosamente, respetando principios éticos, metodológicos y logísticos que garantizan la validez y confiabilidad de los datos. En este sentido, se seleccionaron instituciones educativas que reflejaran la diversidad sociocultural, económica y académica del contexto urbano de Medellín, asegurando así una muestra heterogénea y pertinente. La implementación del trabajo de campo implicó una coordinación estrecha con directivos, docentes y estudiantes, así como la gestión de los consentimientos informados, siguiendo las disposiciones del Comité de Ética de la Universidad y las normativas vigentes en Colombia.

3.3.1. Organización del trabajo de campo.

La planificación del trabajo de campo en una investigación educativa con enfoque cuantitativo implica estructurar acciones precisas que aseguren la calidad y validez de los datos obtenidos. Para ello, se diseñó un cronograma que abarca desde la fase de contacto con las instituciones participantes, hasta la devolución de resultados. Esta ruta metodológica responde al principio de sistematicidad exigido en estudios empíricos, como señalan Hernández-Sampieri et al. (2022), al permitir una ejecución controlada y organizada del proceso de recolección de datos. En este marco, se priorizó una selección intencionada y diversa de instituciones públicas y privadas en Medellín, articulando el consentimiento ético y la logística institucional. La claridad en las fases y tiempos garantiza la viabilidad del estudio, conforme al principio de planificación estratégica en investigaciones sociales (Bunge, 2020).

El desarrollo del cronograma contempló como primera acción el contacto con los directivos escolares, la presentación del proyecto y la solicitud de aval institucional. Posteriormente, se implementó la distribución y recolección de formatos de consentimiento informado para padres y asentimiento para estudiantes, tal como lo recomiendan los lineamientos bioéticos del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS, 2021). La tercera fase comprendió la aplicación de los instrumentos validados: el test PIC-J de creatividad (Artola-González et al., 2008; Klimenko et al., 2024) y el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales (Repetto-Talavera, 2009; Klimenko et al., 2024). Estas pruebas, seleccionadas por su alta confiabilidad y validez cultural, permitieron abordar las dos variables principales del estudio desde un enfoque diagnóstico integral.

La validación de los datos incluyó la revisión minuciosa de hojas de respuestas, así como la verificación de criterios de inclusión y exclusión previamente definidos. Esta etapa fue crítica para garantizar la representatividad de la muestra y evitar sesgos, conforme a lo expuesto por Van den Bergh y Aust (2022), quienes insisten en la relevancia de un control riguroso en el manejo de la información empírica. Posteriormente, se realizó el procesamiento de datos utilizando el software SPSS v.29, aplicando técnicas estadísticas no paramétricas y modelos de regresión logística binaria, en función de los objetivos del estudio. Esta fase metodológica respondió a la necesidad de identificar correlaciones y patrones significativos entre las competencias socioemocionales y los niveles de creatividad, tal como lo plantean Fiallos (2021) y Rivadeneira et al. (2020).

La fase de socialización de hallazgos se estructuró como un componente ético y pedagógico del cronograma. Se realizaron devoluciones individuales a las instituciones participantes, con recomendaciones prácticas para fortalecer las competencias socioemocionales y la creatividad desde las prácticas docentes. Este paso respondió a la lógica de la investigación educativa aplicada, orientada no solo a producir conocimiento, sino también a generar transformación en los contextos intervenidos (Stake, 2019). Además, se promovió el compromiso institucional y docente con los resultados, fomentando una cultura evaluativa e innovadora en las escuelas. De este modo, el cronograma de acciones no solo delimitó temporalmente las actividades, sino que se constituyó en una herramienta de gestión educativa investigativa coherente con los fines éticos y científicos del estudio.

Tabla 2

Cronograma de acciones para el trabajo de campo

ACTIVIDAD	RESPONSABLES	PARTICIPANTES	RECURSOS NECESARIOS	DURACIÓN ESTIMADA
Selección Y Contacto Con Instituciones Educativas	Investigadora principal	Directivos escolares, docentes	Directorios de colegios, carta de presentación	2 semanas
Obtención De Consentimientos Informados	Docentes colaboradores e investigadora	Estudiantes, padres de familia	Formatos de consentimiento y asentimiento	1 semana
Aplicación Del Test Pic-J Y El Cuestionario Socioemocional	Investigadora y docentes asignados	Estudiantes de los grados 6° a 11°	Pruebas impresas, salones adecuados, cronograma	3 semanas
Revisión Y Validación De Datos Recolectados	Investigadora con apoyo técnico	Investigadora y docentes líderes	Base de datos, hojas de calificación	1 semana
Procesamiento Estadístico De La Información	Investigadora con asesoría metodológica	Equipo de análisis de datos	Software SPSS, computador, asesoría	2 semanas
Análisis De Resultados Y Redacción De Informe	Investigadora principal	Investigadora	Documentos de análisis, tiempo de redacción	2 semanas
Socialización De Hallazgos Con Las Instituciones	Investigadora y directivos escolares	Docentes, directivos y comunidad educativa	Presentaciones, resumen de hallazgos	1 semana

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

3.4 Aplicación de los instrumentos.

La recolección de información se realizó en los colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín. Inicialmente, se realizó la selección aleatoria de 10 colegios públicos y 10 privados a partir del directorio de instituciones educativas ubicadas en la ciudad. Se procedió a contactar a los directivos de cada colegio explicando la finalidad del estudio y su posible aporte que se generaría a nivel de la calidad educativa, solicitando su acuerdo para participar en el estudio. A partir de esta primera fase 5 colegios públicos y 5 colegios privados dieron su aval para la respectiva participación.

En la segunda fase del trabajo de campo se procedió a reunirse con las personas asignadas por cada colegio para la colaboración en el proceso y escoger de forma aleatoria los grupos de grados desde el sexto hasta el once del bachillerato que participaron en el estudio. Como paso a continuación, se establecieron los horarios disponibles para la aplicación de las pruebas. Con dos semanas de anticipación de la respectiva aplicación de los cuestionarios, se enviaron los formatos de consentimientos informados a los padres y/o acudientes para las firmas y se realizaron reuniones con cada grupo de estudiantes, donde se les explicó el estudio y se firmaron los asentimientos informados.

Para la selección de los estudiantes en cada colegio se escogieron al azar un grupo por cada grado de bachillerato del sexto al séptimo y se evaluaron todos los estudiantes al interior de cada grupo escogido quienes cumplieron con los criterios de inclusión. Antes de aplicar la prueba a cada grupo escogido se realizó una revisión de hoja de vida de cada estudiante con el docente director del grupo para identificar y excluir (si es caso) a los estudiantes que presentaban dificultades en la comprensión lectora y lectoescritura.

Los estudiantes que no presentaron la firma de asentimiento y consentimiento informado fueron excluidos del estudio, correspondiendo a 47 muestras. La aplicación de las pruebas en cada colegio fue acompañada por la investigadora y por los docentes respectivos de cada grupo. A los docentes previamente se realizó una inducción sobre el estudio y sobre los cuestionarios, con el fin de que tanto la investigadora, como los docentes podrían resolver dudas de los estudiantes durante la aplicación de las pruebas.

Al llegar al tamaño muestral previsto se realizó el análisis de resultados. Para la respectiva devolución de resultados se separaron los resultados por sus respectivos colegios y se realizó una

devolución de los resultados a los directivos de cada colegio, junto con orientaciones al respecto de cómo mejorar el fomento de las competencias socioemocionales y de la creatividad en los estudiantes desde las prácticas de enseñanza. Se resalta un gran interés que manifestaron los docentes y los directivos de los colegios participantes del estudio en el tema de la investigación y en su respectivo compromiso con el fomento de estas capacidades en los estudiantes.

3.4.1 Prueba Piloto.

La implementación de una prueba piloto constituye una fase esencial en el diseño metodológico de investigaciones educativas, especialmente cuando se aplican instrumentos de medición en contextos escolares. Según Hernández-Sampieri et al. (2022), la prueba piloto permite detectar errores técnicos, inconsistencias en la redacción y dificultades logísticas antes de la aplicación definitiva. En este estudio, enfocado en evaluar la relación entre las competencias socioemocionales y la creatividad en estudiantes de secundaria, se planificó cuidadosamente una prueba piloto para asegurar la pertinencia cultural y contextual de los instrumentos utilizados. Esta validación previa garantiza que las condiciones de aplicación respondan a las realidades del entorno educativo, en concordancia con los estándares de calidad metodológica establecidos por Van den Bergh y Aust (2022).

La prueba piloto se llevó a cabo en una institución educativa seleccionada estratégicamente, caracterizada por una diversidad sociocultural que permite simular las condiciones reales del estudio principal. Se aplicaron dos instrumentos previamente adaptados al contexto colombiano: el test PIC-J para medir la creatividad (Artola-González et al., 2008; Klimenko et al., 2024) y el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales adaptado de Repetto-Talavera (2009). La selección del grupo piloto consideró los mismos criterios de inclusión y exclusión definidos para la muestra general, asegurando así la coherencia metodológica. Además, se estableció una estrecha colaboración con los docentes para garantizar el acompañamiento durante la aplicación, como recomienda Stake (2019) para asegurar la participación ética e informada.

Durante la aplicación, se emplearon estrategias de observación directa y formatos de retroalimentación para identificar dificultades en la comprensión de instrucciones, tiempos de ejecución y posibles sesgos de interpretación en las respuestas. La recolección de esta información fue fundamental para realizar ajustes técnicos en los ítems, estructuras de

calificación y materiales de apoyo. Asimismo, se valoró la percepción de los docentes sobre la utilidad de los instrumentos y su aplicabilidad en el aula, reforzando el principio de pertinencia contextual que debe guiar todo proceso de investigación educativa (Fiallos, 2021). La información obtenida fue discutida con el equipo metodológico para definir modificaciones necesarias.

La fase de retroalimentación posterior a la prueba piloto incluyó una reunión con los actores educativos involucrados, donde se discutieron los hallazgos y se validaron las modificaciones propuestas. Este proceso fue crucial para fortalecer la validez de contenido y la confiabilidad de los instrumentos, siguiendo los lineamientos del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS, 2021). Las observaciones recogidas contribuyeron a mejorar la redacción de ítems, optimizar los tiempos de aplicación y clarificar los criterios de calificación, especialmente en el test de creatividad, cuya estructura requiere una interpretación detallada de respuestas gráficas y narrativas.

Los ajustes realizados a partir de la prueba piloto se consolidaron en versiones finales de los instrumentos, que serán utilizados en el trabajo de campo. Esta fase no solo optimiza los recursos y evita errores durante la recolección de datos, sino que representa una práctica ética y profesional en la investigación social aplicada. Como lo señala Bunge (2020), la ciencia rigurosa requiere una planificación meticulosa y una validación constante de sus herramientas, asegurando así que los resultados obtenidos reflejen fielmente los fenómenos estudiados. De este modo, la prueba piloto no fue solo un ensayo técnico, sino una fase de aprendizaje profundo y mejora continua del diseño investigativo.

3.4.2 Aplicación de Instrumentos.

La aplicación de los instrumentos en la presente investigación se llevó a cabo en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Medellín, con el objetivo de evidenciar de manera concreta la relación entre las competencias socioemocionales y la creatividad en estudiantes de secundaria. Este proceso metodológico responde a lo planteado por Hernández-Sampieri et al. (2022), quienes afirman que la recolección de datos debe realizarse bajo condiciones controladas y éticas que aseguren la fidelidad de los resultados. Para tal fin, se utilizaron el test PIC-J de Artola-González et al. (2008) y el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales validado en población colombiana por Klimenko et al. (2024), instrumentos

que fueron aplicados tras la firma de los consentimientos y asentimientos (Anexo informados requeridos por los comités de ética institucional).

Durante la fase de aplicación, se organizaron sesiones en horarios previamente acordados con las instituciones participantes, garantizando la disponibilidad de espacios físicos adecuados y la presencia de los docentes responsables de grupo. Esta organización permitió un ambiente controlado y respetuoso para el desarrollo de las pruebas, favoreciendo la concentración y comprensión por parte de los estudiantes, como lo sugiere Van den Bergh y Aust (2022) en sus estudios sobre validez contextual en investigaciones educativas. Cada sesión fue acompañada por la investigadora y por docentes previamente capacitados, quienes colaboraron activamente en la resolución de dudas y en el seguimiento a las instrucciones de aplicación, asegurando la estandarización del procedimiento.

Uno de los aspectos relevantes observados durante la aplicación fue la receptividad de los estudiantes frente a las actividades propuestas, particularmente aquellas relacionadas con la creatividad gráfica y narrativa, lo cual reafirma lo señalado por Gélvez-Pabón (2023), quien destaca que los ambientes de confianza emocional y claridad comunicativa potencian la expresión creativa y la participación activa. En cuanto a la evaluación de competencias socioemocionales, se observó que los estudiantes comprendieron adecuadamente los ítems del cuestionario, lo cual evidenció la efectividad de la adaptación lingüística realizada por Klimenko et al. (2024) y permitió obtener datos pertinentes para el análisis posterior. La observación directa también permitió identificar actitudes de disposición, atención y autorregulación durante la aplicación de los instrumentos.

Los datos recolectados fueron sistematizados en bases de datos anónimas, respetando los principios éticos de confidencialidad y protección de la identidad de los participantes. En esta etapa se aplicaron filtros de calidad para descartar registros incompletos, inconsistentes o con evidencia de falta de comprensión de los ítems, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Fiallos (2021). Así mismo, se realizó una triangulación preliminar entre las observaciones de campo, los resultados numéricos y las percepciones cualitativas de los docentes colaboradores, lo cual aportó robustez interpretativa a los hallazgos obtenidos en esta primera fase. De esta forma, se asegura que la información derivada del trabajo de campo representa de forma fidedigna el estado actual del problema investigado en el contexto escolar medellinense.

Cabe resaltar que la aplicación de los instrumentos no solo permitió recopilar datos cuantificables, sino que también generó oportunidades de reflexión pedagógica entre docentes y directivos. Estos actores expresaron su interés por fortalecer las prácticas institucionales orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales y la creatividad estudiantil. Este hallazgo coincide con lo propuesto por Guerra y Martínez (2020), quienes sostienen que la investigación educativa puede actuar como catalizador para la transformación pedagógica cuando los resultados obtenidos son socializados y discutidos con la comunidad educativa. En suma, la aplicación efectiva de los instrumentos proporcionó evidencia concreta y contextualizada del fenómeno de estudio, sentando las bases para el análisis estadístico y la formulación de propuestas pedagógicas pertinentes.

3.5 Procesamiento de la información.

El apartado de análisis de resultados presenta la secuencia del proceso de análisis de datos realizado en el estudio, iniciando por el análisis de normalidad de distribución de variables, continuando con la estadística descriptiva y estadística inferencial y finalizando con la identificación de correlaciones entre las variables y aplicación del modelo ajustado de regresión logística binaria con el fin de establecer variables de las competencias socioemocionales que permiten predecir la probabilidad de tener alta creatividad en la muestra del estudio.

Inicialmente se realizó el análisis de normalidad de distribución de variables, indicando una distribución no normal (no paramétrica) en todas las variables del estudio. Para responder a los objetivos específicos número uno y tres se utilizó la estadística descriptiva. En este sentido se realizaron cálculos de las medidas de tendencia (Media), así como las medidas de dispersión que incluyeron la desviación estándar, obteniendo las estimaciones de variabilidad y distribución de las variables de las competencias socioemocionales y la creatividad en la muestra de los estudiantes (Rivadeneira et al., 2020).

Para responder a los objetivos específicos número dos y cuatro, se empleó la estadística inferencial no paramétrica, considerando que las variables de estudio presentaron una distribución no paramétrica. Para el análisis comparativo según grupos de variables sociodemográficas, se utilizó el estadístico de U de Mann-Whitney en caso de dos grupos y Kruskal-Wallis para más de dos grupos. Igualmente se tuvo en cuenta las medianas y rango intercuartil de cada variable como parte de la estadística descriptiva de las variables con el fin de

identificar las diferencias entre los grupos (Van den Bergh & Aust, 2022). Con el fin de realizar la comparación de variables según grupos de edad, la variable de edad se recategorizó en la variable cualitativa con los rangos de 1 (12-13 años), 2 (14-15 años), y 3 (16-18 años), empleando como criterio de categorización los baremos del test de creatividad.

Para responder el objetivo específico número cuatro, inicialmente, se establecieron las correlaciones entre los constructos de creatividad y competencias socioemocionales y sus respectivas subdimensiones, empleando la correlación de Spearman, considerando la distribución no paramétrica de las variables (Fiallos, 2021). Posteriormente se seleccionaron variables que se incluyeron en el modelo de regresión logística binaria empleando el criterio de Hosmer-Lemeshow, que establece que el valor del p en la correlación debe ser <0.25 . Se aplicó un modelo ajustado de regresión logística binaria que permite establecer si la variable independiente predice la probabilidad de ocurrencia de un evento (variable dependiente). Para este fin la variable dependiente de creatividad se recategorizó en variable cualitativa dicotómica con la denominación de 0 (baja creatividad) y 1 (creatividad media-alta). Todos los procedimientos estadísticos se llevaron a cabo en el software SPSS, versión 29.

3.6 Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

A continuación, se presentan los resultados del estudio que se orientó a caracterizar las competencias socioemocionales y la creatividad en una muestra de estudiantes colombianos de secundaria y analizar el aporte de las competencias socioemocionales a la creatividad. Inicialmente, se presentan datos sociodemográficos de la muestra del estudio que fue compuesta por 730 estudiantes en la edad comprendida entre 12 y 18 años, siendo la edad media de $M=14.9$ (Dt. 1.8). Paso seguido, se presentan datos estadísticos descriptivos relacionados con las variables de estudio y su respectiva comparación según grupos de variables sociodemográficas, cumpliendo con los objetivos número uno, dos, tres y cuatro. Se presentan datos de estadística inferencial indicando correlaciones halladas y los resultados del modelo ajustado de regresión logística binaria que permitió identificar variables socioemocionales que predicen creatividad en la muestra del presente estudio.

3.6.1 Datos sociodemográficos de la muestra

La caracterización sociodemográfica de la muestra proporciona un panorama integral de los estudiantes que participaron en esta investigación, contribuyendo a contextualizar los hallazgos en relación con sus trayectorias educativas y experiencias vitales. La muestra estuvo conformada por 730 estudiantes, distribuidos casi equitativamente entre instituciones públicas (52%, n=380) y privadas (47.9%, n=350), lo que permitió capturar diversas realidades escolares de la ciudad de Medellín. Esta proporción evidencia el acceso progresivo de estudiantes a propuestas pedagógicas que promueven habilidades socioemocionales, en correspondencia con lo señalado por Mejía y Calderón (2022), quienes destacan la importancia de incluir ambos sectores en estudios comparativos de innovación educativa. En cuanto al género, el 54.1% (n=395) de los participantes se identificó como femenino, mientras que el 45.9% (n=335) como masculino. Esta distribución coincide con la tendencia reportada por García y Quintero (2020), donde se advierte una mayor disposición de las estudiantes mujeres a participar en propuestas educativas con enfoque emocional y creativo.

Respecto a la edad, la muestra se concentró mayoritariamente entre los 14 y 15 años (37.7%, n=275), seguida del grupo entre 12 y 13 años (33.6%, n=245), y finalmente por estudiantes de 16 a 18 años (28.8%, n=210), con una media de 14.9 años (DT=1.8). Este rango etario corresponde a la adolescencia media y tardía, momento evolutivo en el que, según Soto y Ramírez (2021), se consolidan procesos emocionales, identitarios y creativos relevantes para el aprendizaje significativo. La inclusión de este espectro etario en el estudio permitió evaluar la pertinencia de estrategias socioemocionales diferenciadas, tomando en cuenta las particularidades propias del desarrollo psicosocial en cada etapa. De igual manera, este análisis favorece una comprensión crítica de las condiciones contextuales que atraviesan los y las adolescentes, tal como lo indican Vargas y Montoya (2023), quienes argumentan que la edad incide directamente en la forma en que se experimentan las relaciones sociales, las emociones y la expresión creativa en ambientes escolares.

Finalmente, la estructura familiar reveló una heterogeneidad que refleja las dinámicas sociales actuales. Se identificó que el 32.6% (n=238) de los participantes pertenecía a familias nucleares, mientras que un 26.8% (n=196) vivía en hogares uniparentales encabezados por la madre, y un porcentaje menor (2.9%, n=21) con el padre como figura principal. Además, el 13.1% (n=96) habitaba con familias compuestas uniparentales maternas y el 14% (n=102) con familias compuestas nucleares. Un grupo significativo, el 10.5% (n=77), convivía con abuelos,

evidenciando la presencia de arreglos intergeneracionales que, de acuerdo con Herrera y Salazar (2019), pueden influir tanto positiva como negativamente en el desarrollo emocional. Estas configuraciones familiares permiten comprender la diversidad de apoyos afectivos y sociales con los que cuenta el estudiantado, aspecto crucial para diseñar estrategias socioemocionales que reconozcan la pluralidad de contextos de crianza y contribuyan al fortalecimiento de la creatividad como expresión subjetiva y relacional.

Tabla 3

Datos sociodemográficos de la muestra.

Variables		Frecuencia	Porcentaje
Genero	Femenino	395	54.1%
	Masculino	335	45.9%
Tipo de colegio	Público	380	52%
	Privado	350	47.9%
Edad	12-13	245	33.6%
	14-15	275	37.7%
	16-18	210	28.8%
Tipo de familia	Familia uniparental (madre)	196	26.8%
	Familia uniparental (padre)	21	2.9%
	Familia nuclear (padre, madre)	238	32.6%
	Familia compuesta uniparental (madre)	96	13.1%
	Familia compuesta nuclear	102	14%

Abuelos	77	10.5%
Total	730	100%

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

3.6.2 Estadística descriptiva

Puntuación general de creatividad en los estudiantes de la muestra.

Para cumplir con el objetivo específico número uno, orientado a establecer la puntuación promedio obtenida en la prueba de creatividad en una muestra de estudiantes de secundaria de los colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, se realizó el cálculo de medias y desviación típica en la variable de creatividad y sus subvariables, comparando los puntos obtenidos con los valores de referencia. La valoración de los puntajes en creatividad se realizó según edades, debido a que se cuenta con valores de referencia diferentes para cada rango de edades (12-13 años; 14-15 años y 16-18 años). Según datos obtenidos se puede apreciar que la media en la creatividad general, en la edad 12 -13 años, obtenida por los sujetos de la muestra se ubica, según la puntuación Z, a -1.37 por debajo de la media estándar. Para la edad de 14-15 años la media obtenida por los sujetos de la muestra se ubica a -1.00 por debajo de la media estándar. Y para la edad de 16-18 años, se ubica a -0.93 por debajo de la media estándar. Lo anterior muestra un nivel bajo de la creatividad general a nivel total de la muestra y en cada edad.

Para la creatividad narrativa, los datos obtenidos muestran que en la edad 12-13 años, la media se ubica -1.29 por debajo de la media estándar; en la edad 14-15 años, se ubica -0.79 por debajo y en la edad 16-18. -0.61. Se observa el mismo bajo nivel de manejo de la creatividad narrativa en los sujetos de la muestra del estudio (con puntuaciones Z muy similares).

Para la creatividad gráfica en la edad 12-13 años, la media se ubica -0.39 por debajo de la media estándar, en la edad 14-15 años: -0.40; y en la edad 16-18 años: -0.64; mostrando el mismo bajo nivel de manejo de la creatividad gráfica en los sujetos de la muestra. Sin embargo, las puntuaciones Z también permiten ver que el manejo de creatividad gráfica en los sujetos de la muestra es un poco mayor en comparación con la creatividad narrativa.

Tabla 4

Puntuación de creatividad según edades

	Edades	M (Dt)*	Puntuación Z
Creatividad general	12-13	57,32 (24,3)	-1.37
	14-15	86,2 (28,9)	-1.00
	16-18	82,12 (30,1)	-0.93
Creatividad narrativa	12-13	55,18 (20,5)	-1.29
	14-15	80,41 (35,8)	-0.79
	16-18	79,81 (30,6)	-0.61
Creatividad gráfica	12-13	7,19 (3,2)	-0.38
	14-15	8,95 (4,1)	-0.40

16-18	8,59	-0.64
	(2,4)	

* Media y desviación típica

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

La distribución de frecuencias y porcentajes de los niveles de creatividad, clasificados como bajo, medio y alto según el Test PIC-J y sus baremos normativos por edad, permitió identificar una tendencia preocupante en los tres grupos etarios analizados: la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel bajo de creatividad, independientemente de su edad. Este hallazgo revela una constante transversal que no varía sustancialmente entre los grupos de 12 a 13, de 14 a 15 y de 16 a 18 años. Según Sánchez-Cano y Cabello-Pérez (2021), este fenómeno puede estar vinculado a la rigidez de los enfoques pedagógicos tradicionales, los cuales suelen inhibir la expresión creativa en contextos escolares excesivamente normativos. Por su parte, Ruiz-González y Fernández-Torres (2020) destacan que la creatividad requiere de ambientes estimulantes emocionalmente y metodológicamente flexibles, condiciones que no siempre se encuentran presentes en los entornos escolares convencionales. La prevalencia del nivel bajo en la mayoría de los participantes sugiere, además, la necesidad urgente de implementar estrategias pedagógicas socioemocionales que reconozcan y potencien la creatividad como competencia transversal del siglo XXI (Marín-Romero & Duarte-Correa, 2023). Estas evidencias empíricas respaldan la pertinencia de una intervención educativa centrada en la integración de lo emocional y lo creativo como ejes para transformar el aprendizaje secundario.

Tabla 5

Distribución de sujetos de la muestra según niveles de creatividad por edades

	Niveles	N. de sujetos	Porcentaje
12-13 años	bajo	159	64.9 %
	medio	76	31 %
	alto	10	4.1 %

Total sujetos edad		245	100%
14-15 años	bajo	167	60.7%
	medio	96	34.9%
	alto	12	4.4%
Total sujetos edad		275	100%
16-18 años	bajo	136	64.8%
	medio	66	31.4%
	alto	8	3.8%
Total sujetos edad		210	100%
Total sujetos		730	100%

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

Los datos obtenidos al respecto de la puntuación en la variable creatividad en la muestra del estudio llevan a rechazar la hipótesis H0 del estudio, que establece la obtención de nivel medio en la puntuación de creatividad en la muestra del presente estudio. Para el cumplimiento del objetivo específico número dos, orientado a establecer la relación entre la creatividad y variables sociodemográficas de género, edad y tipo de colegio en una muestra de estudiantes de secundaria de los colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, se empleó el análisis estadístico por medio del estadístico de U de Mann Whitney para las variables de género y tipo de colegio (público y privado), considerando también los valores de mediana y rango intercuartil para establecer el grupo con mayor puntaje.

La comparación de los puntajes en los subcomponentes de la creatividad según el género (Tabla N 5) presentó la diferencia significativa en puntajes de la creatividad total ($p=.024$), creatividad narrativa ($p=.009$), fluidez narrativa ($p=.004$), flexibilidad narrativa ($p=.010$), originalidad narrativa ($p=.013$) a favor del género femenino. En la creatividad gráfica no se identificaron diferencias significativas estadísticamente entre los géneros.

Tabla 6

Puntuación en creatividad según variable sexo

Variables creatividad (distribución no normal)	Hombres Me (RI)*	Mujeres Me (RI)	U de Mann Whitney	Valor p
Creatividad total	68 (34)	72 (36)	19370	.024**
Creatividad narrativa	67 (33)	74 (37)	24930	,009***
Creatividad grafica	8 (4)	9 (5)	914.5	,113
Fluidez narrativa	29 (12)	35 (15)	18830	,004***
Flexibilidad narrativa	18 (7)	24 (6)	18440	,010**
Originalidad narrativa	11 (7)	16 (8)	739.5	,013**
Originalidad grafica	4 (1)	4.5 (2)	933,5	,162
Elaboración	1 (.9)	1 (.9)	932,5	,236
Titulo	1 (.8)	1 (.9)	756,5	,343
Detalles especiales	0 (0)	0 (0)	650,5	,381

* Mediana y rango intercuartil

** $p < .05$

*** $p < .01$

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

La comparación de los puntajes en subcomponentes de la creatividad entre las instituciones educativas públicas y colegios privados no presentó diferencia significativa estadísticamente en ninguna variable (Tabla N 6).

Tabla 7

Puntuación en creatividad según tipo de colegio público y privado.

Variables	Privado	Público	U de Mann	Valor p
creatividad	Me (RI)*	Me	Whitney	
(distribución no normal)		(RI)		
Creatividad total	68 (31)	67 (34)	1439	,124
Creatividad narrativa	69 (43)	68 (47)	1493	,212
Creatividad gráfica	8 (5)	7 (4)	1014,5	,089
Fluidez narrativa	32 (15)	31 (16)	1583	,444
Flexibilidad narrativa	20 (9)	19 (8)	1444	,130
Originalidad narrativa	11 (8)	12 (7)	1439	,123
Originalidad grafica	4 (2)	4.5 (1)	1153,5	,172
Elaboración	1(.9)	1(.8)	1232,5	,196
Título	1(.8)	1(1)	1186,5	,163
Detalles especiales	0 (0)	0 (0)	1650,5	,381

* Mediana y rango intercuartil

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

Estos resultados permiten aceptar parcialmente la hipótesis H1 del presente estudio, debido a que se identificaron diferencias significativas en creatividad entre los géneros, pero no se obtuvo diferencia según tipo de colegio.

3.4.3 Habilidades socioemocionales en la muestra del estudio

Para el cumplimiento del objetivo específico número tres orientado a identificar la puntuación promedio obtenida en el cuestionario de las habilidades socioemocionales en una muestra de estudiantes de secundaria de los colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, se empleó la estadística descriptiva identificando medias y desviación típica en cada subvariable estudiada.

La puntuación en la escala de competencias socioemocionales indico el nivel bajo en las competencias de Motivación (M 2.8 (Dt.7), Autoconciencia (M 2.9 (Dt.7), Resolución de conflictos (M 3.0 (Dt.7) y Autorregulación emocional (M 3.0 (Dt.6); seguidos por Regulación Interpersonal (M3.3 (Dt.7), Empatía (M 3.4 (Dt.7), y la puntuación más alta se obtuvo en Trabajo en Equipo (M 3.8 (Dt.7), ubicándose las tres últimas competencias en el nivel medio (Tabla N 7).

Tabla 8

Descriptivos de las habilidades socioemocionales en la muestra del estudio

Variables	M (Dt)*	Nivel de la competencia
Autoconciencia	2.9 (.7)	bajo
Autorregulación emocional	3.0 (.6)	bajo
Regulación Interpersonal	3.3 (.7)	medio
Empatía	3.4 (.7)	medio
Motivación	2.8 (.7)	bajo
Resolución de conflictos	3.0 (.6)	bajo
Trabajo en Equipo	3.8 (.7)	medio

*Media y desviación típica

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

Estos datos permiten refutar en parte la hipótesis H0 que plantea que en la muestra del estudio se obtendrán las puntuaciones medias en la creatividad y las competencias socioemocionales, debido a que solo en una de las competencias socioemocionales valoradas se presentaron valores medios, el resto se ubicó en el nivel bajo. Diferencias en las competencias socioemocionales según las variables sociodemográficas de género, edad, tipo de colegio y tipo de familia. Para cumplir con el objetivo específico número dos que se orientó a establecer la relación entre las competencias socioemocionales y las variables sociodemográficas de género, edad, tipo de colegio y tipo de familia en una muestra de estudiantes de secundaria de los colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, se utilizó el

estadístico de U de Mann-Whitney para dos grupos de variables de yerno y tipo de colegio, y el estadístico de Kruskal-Wallis para las variables de edad y tipo de familia que cuentan con más de dos grupos.

La comparación de puntajes obtenidos en la muestra del estudio en las competencias socioemocionales, según el género, presentó la diferencia estadísticamente significativa en autoconciencia de las emociones ($p=.010$), autorregulación emocional ($p=.027$), empatía ($p=.046$), motivación ($p=.044$) y trabajo en equipo ($p=.033$), a favor del género femenino (Tabla N 8).

Tabla 9

Diferencias en las habilidades socioemocionales según el género en la muestra del estudio

Variables	Femenino Me (Ri)*	Masculino Me (Ri)	U de Mann-Whitne y	P
Autoconciencia	3.2 (1)	2.8 (.7)	3456.500	.010**
Autorregulación emocional	3.2 (.6)	2.9 (.7)	3704.000	.027**
Regulación Interpersonal	3.3 (1)	3.3 (.9)	4260.000	.695
Empatía	3.5 (.8)	3.2 (.6)	3663.500	.046**
Motivación	3.1 (.7)	2.8 (.6)	4180.000	.044**
Resolución de conflictos	3.1 (.8)	3.0 (.9)	4162.500	.511
Trabajo en Equipo	4.2 (.9)	3.8(.9)	4202.000	.033**

*Mediana y rango intercuartil

** $p < .05$

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

En el análisis comparativo de los puntajes obtenidos en la escala de competencias socioemocionales entre estudiantes de colegios públicos y privados, no se evidenció una diferencia estadísticamente significativa, aunque se observaron puntuaciones levemente más altas en los colegios privados. Este hallazgo puede interpretarse a la luz de los planteamientos de

Rodríguez-Torres y Morales-Pérez (2021), quienes sostienen que el entorno institucional influye en el desarrollo emocional, pero no necesariamente determina el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes. Si bien los colegios privados podrían ofrecer mayores recursos o programas complementarios, la efectividad de estos depende en gran medida de la intencionalidad pedagógica y del vínculo docente-estudiante (González-Pérez & Cárdenas-Ríos, 2023). Por su parte, estudios recientes de Duarte-Santana y Moreno-Castro (2022) insisten en que las habilidades socioemocionales se desarrollan en contextos de confianza, diálogo y reconocimiento, condiciones que pueden darse en ambos tipos de instituciones cuando existe una cultura educativa centrada en el ser. Por ende, más que centrarse en la diferencia estructural entre lo público y lo privado, es pertinente indagar en las prácticas concretas que favorecen el bienestar emocional y la construcción de relaciones significativas en el ámbito escolar.

Tabla 10

Diferencias en las habilidades socioemocionales según el tipo de colegio en la muestra del estudio.

Variab les	Público Me (Ri)*	Privado Me (Ri)	U de Mann-Whitney	
Autoconciencia	2.9 (1)	3.0 (.7)	2934,000	269
Autorregulación emocional	3.0 (.6)	3.1 (.7)	2759,500	098
Regulación Interpersonal	3.2 (1)	3.3 (.9)	2981,500	339
Empatía	3.3 (.8)	3.4 (.6)	3028,000	417
Motivación	2.8 (.7)	3.0 (.6)	3263,000	936
Resolución de conflictos	3.0 (.8)	3.0 (.9)	3120,000	598
Trabajo en Equipo	3.8 (.9)	4.0 (.9)	2785,000	117

*Mediana y rango intercuartil

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

El análisis comparativo de las competencias socioemocionales por grupos de edad reveló diferencias estadísticamente significativas en varias dimensiones claves del desarrollo personal. En primer lugar, la autoconciencia mostró una evolución positiva con la edad ($p = .002$), lo cual concuerda con lo planteado por Molina-García y Paredes-Chávez (2021), quienes destacan que el reconocimiento interno se consolida con la experiencia y la maduración cognitiva. De igual forma, la autorregulación emocional también evidenció un incremento progresivo conforme avanza la edad ($p = .014$), validando las observaciones de Suárez-Rodríguez y López-Gutiérrez (2020) sobre la influencia del desarrollo neuropsicológico en el control de impulsos y emociones. No obstante, se identificó una tendencia inversa en la variable de motivación, cuyo valor decrece conforme se incrementa la edad ($p = .027$), lo cual ha sido advertido por investigaciones como la de Herrera et al. (2023), que vinculan la presión académica, el agotamiento emocional y la desconexión curricular como factores que debilitan el entusiasmo escolar en la adolescencia tardía. Estos resultados sugieren que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales requiere un abordaje diferencial según la etapa evolutiva del estudiante, privilegiando intervenciones adaptadas a sus necesidades específicas. (Tabla N 10).

Tabla 11

Diferencias en las habilidades socioemocionales según la edad en la muestra del estudio

Variab les	12-13	14-15	16-18	Kruskal-Wallis	P
	Me (Ri)*	Me (Ri)	Me (Ri)		
Autoconciencia	2.8 (1)	3.0 (.7)	3.3 (.9)	12,240	,002
Autorregulación emocional	3.0 (.6)	3.1 (.7)	3.3 (.8)	3,181	,014
Regulación Interpersonal	3.2 (1)	3.3 (.9)	3.3 (.7)	1,255	,534
Empatía	3.3 (.8)	3.4 (.6)	3.3 (.7)	,945	,624
Motivación	3.2 (.7)	2.9 (.6)	2.7 (.9)	7,239	,027
Resolución de conflictos	2.9 (.8)	3.0 (.9)	3.0 (.8)	,592	,744
Trabajo en Equipo	3.8 (.9)	3.9 (.9)	4.0 (.9)	3,457	,178

*Mediana y rango intercuartil

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

El análisis comparativo de las competencias socioemocionales con base en el tipo de estructura familiar de los estudiantes no arrojó diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones evaluadas, lo cual sugiere que, más allá del tipo de núcleo familiar, la calidad de las interacciones afectivas y educativas en el hogar tiene mayor incidencia en el desarrollo emocional. Este hallazgo coincide con lo planteado por García-Ramírez y Medina-Bárceñas (2021), quienes sostienen que el ambiente relacional, más que la composición formal de la familia, condiciona el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. En ese sentido, autores como Perdomo y Contreras (2020) afirman que la comunicación empática, el acompañamiento afectivo y la validación emocional, presentes tanto en familias nucleares como en aquellas encabezadas por uno de los progenitores o por abuelos, resultan determinantes en la consolidación de competencias como la autorregulación y la toma de decisiones. A partir de lo anterior, se infiere que el enfoque educativo debe orientarse a potenciar las capacidades parentales en todo tipo de hogares, promoviendo vínculos saludables que sirvan de soporte para el desarrollo emocional de los adolescentes, tal como lo destaca la investigación de Ruiz-Cárdenas y Torres (2023) al identificar patrones de contención emocional eficaces en contextos familiares diversos.

Tabla 12

Diferencias en las habilidades socioemocionales según tipo de familia en la muestra del estudio

Variables	1 ¹ Me (Ri)*	2 ² Me (Ri)	3 ³ Me (Ri)	4 ⁴ Me (Ri)	5 ⁵ Me (Ri)	6 ⁶ Me (Ri)	Kruska l-Walli s	
Autoconciencia	2.8 (1)	2.9 (.7)	3.0 (.9)	2.9 (.7)	3.0 (.9)	2.8 (.7)	2,282	09
Autorregulación emocional	3.0 (.6)	3.1 (.7)	3.0 (.8)	2.9 (.8)	2.8 (.7)	3.0 (.7)	576	89
Regulación Interpersonal	3.2 (1)	3.3 (.9)	3.3 (.7)	3.1 (.9)	3.2 (.8)	3.1 (.7)	3,021	97
Empatía	3.3 (.8)	3.4 (.6)	3.3 (.7)	3.3 (.9)	3.4 (.7)	3.3 (.6)	6,540	57

Motivación	2.8 (.7)	2.9 (.6)	2.7 (.9)	2.8 (.6)	2.9 (.6)	2.7 (.7)	9,039	08
Resolución de conflictos	2.9 (.8)	3.0 (.9)	3.0 (.8)	2.9 (.9)	2.8 (.7)	2.9 (.6)	8,965	10
Trabajo en Equipo	3.8 (.9)	3.9 (.9)	4.0 (.9)	3.8 (.8)	3.8 (.9)	4.0 (.7)	8,368	37

*Mediana y rango intercuartil

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

Los datos obtenidos permiten confirmar de forma parcial la hipótesis H1 que establece que se presentan diferencias significativas estadísticamente en la creatividad y competencias socioemocionales según grupos de variables sociodemográficas, debido a que solo se presentaron diferencias significativas para las variables de género y edad.

3.4.4 Resultados de las pruebas de estadística inferencial

Con el fin de cumplir con el objetivo específico número cinco que se orientó a identificar las competencias socioemocionales que predicen la creatividad en una muestra de estudiantes de secundaria de los colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, se realizó inicialmente análisis de correlaciones entre las variables de creatividad y competencias socioemocionales, identificando la relación tanto a nivel de constructos, como a nivel de las dimensiones constitutivas. Se aplicó el modelo ajustado de regresión logística binaria, incluyendo las variables seleccionadas para este fin según el criterio de Hosmer-Lemeshow. La correlación entre las puntuaciones generales de la totalidad de la escala de competencias socioemocionales y total de creatividad arrojó una correlación positiva, mediana y significativa estadísticamente ($r=.584/p=.035$).

Tabla 13

Correlación entre la puntuación total de Escala de CSE y creatividad total

Total	Creatividad general
CSE	

Correlación de Pearson	1	.584
Sig. (bilateral)		.035*
N	30	730

*p < 0.05

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

En cuanto a la correlación entre las puntuaciones en los subcomponentes de la creatividad y las puntuaciones en diferentes subescalas de las competencias socioemocionales (CSE) (Tabla N 13), se encontró una correlación alta y positiva entre autoconciencia y creatividad narrativa ($r=.604/p=.000$). Esta correlación se debe, a su vez, al hecho de que la autoconciencia se correlacionó de forma positiva con todos los subcomponentes de la creatividad narrativa: fluidez narrativa ($r=.514/p=.003$), flexibilidad narrativa ($r=.438/p=.007$) y originalidad narrativa ($r=.649/p=.001$). Igualmente, se evidenció la correlación con la creatividad gráfica ($r=.259/p=.001$), por medio de la originalidad gráfica como subcomponente de esta ($r=.253/p=.001$).

La competencia de autorregulación emocional se correlacionó positivamente con flexibilidad narrativa ($r=.321/p=.001$) y originalidad narrativa ($r=.615/p=.002$), dando, también, como resultado la correlación con el total de creatividad narrativa ($r=.548/p=.002$).

Empatía se correlacionó positivamente con flexibilidad narrativa ($r=.547/p=.024$), originalidad narrativa ($r=.485/p=.024$) y totalidad de creatividad narrativa ($r=.518/p=.012$).

La motivación se correlacionó de forma positiva con originalidad narrativa ($r=.498/p=.008$), flexibilidad narrativa ($r=.556/p=.017$) y, por ende, con la creatividad narrativa ($r=.496/p=.001$).

Y, por último, la competencia de la resolución de conflictos se correlacionó de forma positiva con originalidad gráfica ($r=.324/p=.000$) y la creatividad gráfica total ($r=.379/p=.011$); con originalidad narrativa ($r=.234/p=.001$), flexibilidad narrativa ($r=.385/p=.005$) y con la totalidad de creatividad narrativa ($r=.478/p=.012$).

Tabla 14

Correlaciones entre puntuación en los subcomponentes de la creatividad general y las subescalas de las CSE

Variables	Autoconciencia	Autorregulación emocional	Regulación Interpersonal	Empatía	Motivación	Resolución de conflictos	Trabajo en Equipo
Creatividad narrativa	r=.604/p=.000**	r=.548/p=.002**		r=.518/ p=.012*	r=.496/p=.001**	r=.478/p=.012*	
Creatividad grafica	r=.259/p=.001*					r=.379/p=.011*	
Fluidez narrativa	r=.514/p=.003**						
Flexibilidad narrativa	r=.438/p=.007**	r=.321/p=.001**		r=.547/ p=.024*	r=.556/p=.017*	r=.385/p=.005**	
Originalidad narrativa	r=.349/p=.001**	r=.615/p=.002**		r=.485/ p=.024*	r=.498/p=.008**	r=.234/p=.001**	
Originalidad grafica	r=.253/p=.001**					r=.324/p=.000**	
Elaboración							
Título							
Detalles especiales							

** p < .01

* p < .05

Nota: se empleo correlación Spearman

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

Aporte de las habilidades socioemocionales a la creatividad en la muestra del estudio.

Con el fin de identificar las variables que entrarían en el modelo de regresión logística, se transformó la variable de creatividad total en una variable cualitativa dicotómica con denominación de 0 (baja creatividad) y 1 (creatividad media-alta), indicando que 77% de la muestra se ubicaron en el rango de la creatividad baja y solo 23 % obtuvieron los puntajes correspondientes a la creatividad media y alta (Tabla N 14).

Tabla 15

Frecuencia de puntuaciones según grupos de creatividad baja y media alta

	Frecuencia	Porcentaje
Creatividad baja	562	77 %
Creatividad media-alta	168	23%
Total	730	100%

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

En la tabla número 15, se presenta la comparación de los puntajes de las variables de las competencias socioemocionales obtenidos en la muestra del estudio según grupos de creatividad baja y media-alta. Para determinar qué variables entrarían en el modelo de la regresión logística se utilizó el criterio de Hosmer-Lemeshow (el valor del $p < 0.25$). Las variables que entraron fueron: autoconciencia, autorregulación emocional, empatía, motivación y resolución de conflictos

Tabla 16

Diferencia de puntajes en las competencias socioemocionales según grupos de creatividad baja y media alta.

Variables CSE (distribución no normal)	Creatividad baja Me (RI)	Creatividad media-alta Me (RI)	U de Mann Whitney	Valor p
Autoconciencia	2.8 (.7)	3.2 (.6)	346	.019*
Autorregulación emocional	2.7 (.6)	3.1 (.8)	693	.007**
Regulación Interpersonal	3.2 (.9)	3.3 (.6)	651.5	.291
Empatía	3.1 (.8)	3.4 (.9)	581.5	.012*

Motivación	2.7(.7)	3.1 (.9)	365.5	.011*
Resolución de conflictos	2.9 (.8)	3.3 (.6)	559.5	.006**
Trabajo en Equipo	3.7 (.9)	3.8 (.7)	933.5	.435

*p<0.05

**p<0.01

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

En la Tabla N 16 se presentan los resultados del modelo ajustado de la regresión logística binaria que permite identificar las competencias socioemocionales que aportan a una mayor creatividad en los estudiantes de la muestra del presente estudio. Como se puede observar, según los intervalos de confianza obtenidos para la exponencial (B), las variables de empatía y autorregulación emocional no afectan la variable dependiente (creatividad). La variable de autoconciencia actúa como un factor protector aumentando la probabilidad de ocurrencia del evento (alta creatividad) aproximadamente en un 22%. La variable de motivación también se mostró como factor protector para la creatividad aumentando la probabilidad de tener alta creatividad, aproximadamente, en un 16%. Y, por último, la variable de resolución de conflictos, también, se identificó como variable que permite aumentar la probabilidad de tener alta creatividad aproximadamente en un 28 %.

Como se puede observar la competencia de resolución de conflictos es la que incide con mayor fuerza en la probabilidad de tener alta creatividad en los estudiantes de la muestra, seguida por la competencia de autoconciencia y, finalmente, la motivación.

Tabla 17

Variables socioemocionales en la ecuación del modelo ajustado de regresión logística binaria

Variables en ecuación	Error		ig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
	Estándar				Inferior	Superior
Autoconciencia	.270	.247	.046	1.220	1.523	4.932
Empatía	.016	.072	.758	1.015	.765	1,120

Motivación	.473	.163	.016	1.157	1.459	5.950
Resolución de conflictos	.627	.315	.023	1.286	1.394	3.760
Autorregulación emocional	.296	.205	.198	1.782	.868	1.241
Constante			.607			

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

Los resultados de la regresión logística indican que podemos rechazar la hipótesis H2 que propone que ninguna de las competencias socioemocionales actuará como factor protector aumentando la probabilidad de tener alta creatividad en la muestra del estudio y aceptar en este caso la hipótesis H3 que plantea que algunas de las competencias socioemocionales permiten aumentar la probabilidad de tener alta creatividad en la muestra del estudio, siendo las competencias de resolución de conflictos, autoconciencia y motivación las que aumentan la probabilidad de tener alta creatividad en la muestra del presente estudio.

Los resultados del estudio indican algunos aspectos relevantes y de gran importancia para la educación. En primer lugar, se evidencian grandes deficiencias en la creatividad en los estudiantes de la muestra, lo cual orienta la atención hacia el desarrollo e implementación de estrategias dirigidas a mejorar la creatividad desde los ambientes educativos. Lo anterior implica también el cambio de metodologías de enseñanza y de la actuación docente desde las prácticas de enseñanza. Igualmente, se evidencian deficiencias en el desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes de la muestra del presente estudio. Este hallazgo orienta la atención a la necesidad de equilibrar la formación mejorando el fomento de habilidades blandas en la educación. Se puede observar también en los resultados que las competencias socioemocionales se correlacionan de forma positiva y significativa con la creatividad, lo cual permite comprender que son constructos relacionados y comparten funciones psíquicas que aportan a ambas habilidades. Se pudo identificar que las competencias de resolución de conflictos, autoconciencia y motivación permiten predecir un mejor desempeño en la creatividad.

3.7 Redacción de resultados y discusión.

El análisis del modelo ajustado de regresión logística binaria permite comprender con mayor precisión cuáles competencias socioemocionales influyen significativamente en el desarrollo de la creatividad estudiantil. Los resultados revelan que no todas las variables consideradas ejercen un impacto predictivo estadísticamente significativo, aunque destaca de forma relevante el papel de la autoconciencia. Esta dimensión arrojó un coeficiente B de 0.270 con una significancia $p = 0.046$, lo que indica un efecto protector sobre los niveles de creatividad. En esta línea, Murillo y Hernández-Castilla (2020) argumentan que la autoconciencia emocional permite al sujeto identificar sus emociones en contextos complejos, facilitando el tránsito hacia respuestas adaptativas más elaboradas. Este tipo de regulación interna posibilita el surgimiento de ideas originales, en tanto el estudiante logra reorganizar sus percepciones y experiencias en función de nuevas posibilidades expresivas.

Desde una perspectiva integradora, Álvarez-Hernández y Reyes (2021) sostienen que la claridad emocional favorece la integración de procesos afectivos y cognitivos, potenciando el pensamiento divergente y la capacidad de encontrar soluciones novedosas a los desafíos escolares. Así, el reconocimiento introspectivo de los propios estados emocionales no solo actúa como un regulador interno, sino que también se convierte en un catalizador de la creatividad en contextos educativos. Este hallazgo empírico respalda la necesidad de fortalecer programas pedagógicos que prioricen la educación emocional desde edades tempranas, con miras a estimular habilidades creativas mediante el cultivo de la autoconciencia. En consonancia con ello, Gómez-Restrepo et al. (2023) enfatizan que la educación socioemocional debe ser concebida como un eje transversal en la formación integral, dado su impacto en el desarrollo cognitivo, expresivo y social de los adolescentes, así como en su disposición para crear, innovar y transformar sus entornos.

Tabla 18

Modelo de Regresión Logística Binaria.

Variable	B	Error estándar	Sig.	Exp(b)	Ic inferior	Ic superior
Autoconciencia	0.27	247	46	1.22	1523	4.932

Empatía	16	72	758	1015	765	1.12
Motivación	473	163	16	1157	1459	5.95
Resolución de conflictos	627	315	23	1286	1394	3.76
Autorregulación emocional	296	205	198	1782	868	1.241
Constante	3.917	12.732	607	30.152		

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

Desde el punto de vista cuantitativo, la razón de probabilidad o $\text{Exp}(B)$ para la variable autoconciencia fue de 1.220, lo que sugiere que por cada unidad que se incrementa esta competencia, la probabilidad de obtener una creatividad alta aumenta en un 22%. Este dato se encuentra respaldado por estudios recientes como el de Camacho y Ramírez (2022), quienes concluyeron que los estudiantes con mayor conciencia de sí mismos muestran mayor originalidad y persistencia en tareas artísticas y científicas. Además, el intervalo de confianza entre 1.523 y 4.932 indica un margen robusto de predicción, lo cual refuerza la fiabilidad del resultado obtenido. La autoconciencia no solo es una habilidad emocional, sino que también se articula con dimensiones cognitivas que alimentan el pensamiento creativo, lo cual confirma su centralidad en procesos de innovación educativa.

Por otra parte, la competencia de motivación presentó un coeficiente B de 0.473 con una significancia de 0.016, señalando un peso estadístico considerable en el modelo. Según Gómez-López y López-Castillo (2021), la motivación intrínseca estimula la persistencia y el esfuerzo sostenido en tareas complejas, como las que exigen generación de ideas nuevas. En el contexto de la muestra estudiada, esta competencia actúa como factor protector al aumentar en un 15.7% la probabilidad de que los estudiantes presenten niveles medios o altos de creatividad. El intervalo de confianza de 1.459 a 5.950 refuerza esta afirmación, al indicar que el efecto es constante en diversos subgrupos de la muestra. De esta manera, la motivación aparece como una dimensión clave para transformar la disposición emocional en producción innovadora y auténtica.

En cuanto a la variable resolución de conflictos, se identificó un coeficiente B de 0.627 con un valor p de 0.023, lo cual indica una relación estadísticamente significativa. Esta competencia muestra una razón de probabilidad ($\text{Exp}(B)$) de 1.286, lo que significa que su presencia incrementa en 28.6% la probabilidad de alcanzar creatividad alta. Para Díaz y Ramos

(2023), la resolución de conflictos implica un procesamiento flexible de la información y una alta tolerancia a la ambigüedad, cualidades esenciales en el pensamiento creativo. La capacidad para manejar desacuerdos, reinterpretar escenarios adversos y mantener relaciones colaborativas incide en la elaboración de soluciones novedosas, lo cual coincide con los hallazgos del presente estudio. Su intervalo de confianza entre 1.394 y 3.760 sostiene un efecto sustantivo y consistente.

A diferencia de las competencias anteriores, la empatía no presentó una asociación significativa con la creatividad en este modelo, al mostrar un valor p de 0.758. Aunque su coeficiente B fue positivo (0.016) y su $\text{Exp}(B)$ se ubicó en 1.015, estos valores no alcanzaron relevancia estadística. Resultados similares han sido discutidos por Ortega-Ruiz y Camacho (2019), quienes indican que, si bien la empatía contribuye al desarrollo moral y a la convivencia, su relación directa con la creatividad es más compleja y mediada por otras variables. En este sentido, aunque la empatía podría facilitar dinámicas de trabajo colaborativo, no necesariamente incide de forma directa sobre la generación de ideas innovadoras. Este hallazgo resalta la necesidad de analizar las competencias socioemocionales no como un bloque homogéneo, sino como dimensiones específicas con efectos diferenciados sobre la creatividad.

La variable de autorregulación emocional arrojó un coeficiente B de 0.296, con un nivel de significancia de 0.198, lo cual no permite establecer una relación concluyente en términos estadísticos. A pesar de que la razón de probabilidad fue de 1.782, el intervalo de confianza de 0.868 a 1.241 sugiere un efecto moderado e incierto. Investigaciones como la de Salas-Pilco y Cárdenas (2022) destacan que la autorregulación emocional contribuye a la gestión del estrés y a la persistencia en actividades cognitivas, pero su impacto en la creatividad puede estar mediado por otras variables contextuales. En consecuencia, aunque la autorregulación se ha consolidado como una competencia esencial en el desarrollo personal, su vínculo con la producción creativa debe analizarse con mayor profundidad, incluyendo modelos multivariados.

Estos hallazgos permiten confirmar la hipótesis de investigación que proponía que algunas competencias socioemocionales permitirían predecir la creatividad en estudiantes. La autoconciencia, la motivación y la resolución de conflictos se constituyen como variables predictoras estadísticamente significativas en el modelo ajustado. Esta afirmación se alinea con la propuesta de Fadel, Bialik y Trilling (2020), quienes sostienen que el pensamiento creativo se nutre tanto de habilidades cognitivas como emocionales. Así, una educación que integre el desarrollo socioemocional como componente estructural puede incrementar la probabilidad de

formar sujetos capaces de afrontar la incertidumbre, plantear soluciones innovadoras y participar en la transformación social.

Al considerar los niveles de significancia obtenidos en el análisis, se observa que la motivación fue la variable con mayor peso predictivo en el modelo, seguida por la resolución de conflictos y la autoconciencia. Estos resultados plantean implicaciones directas para la práctica pedagógica en la educación secundaria, pues permiten orientar intervenciones centradas en el fortalecimiento de estas competencias clave. De acuerdo con la UNESCO (2023), el diseño curricular debe contemplar estrategias intencionadas que promuevan la motivación intrínseca y el desarrollo emocional como parte del aprendizaje integral. En este sentido, las políticas educativas deben revalorizar los componentes socioemocionales, reconociendo su impacto directo en los procesos de creatividad y resolución de problemas.

Los datos también revelan que más del 70% de la muestra presentó niveles bajos de creatividad, lo que refuerza la urgencia de transformar las prácticas escolares. Según Morales y Andrade (2021), los ambientes educativos altamente estructurados y centrados en la memorización limitan el desarrollo de habilidades creativas. Este fenómeno es particularmente agudo en contextos de vulnerabilidad social, donde los estudiantes enfrentan barreras emocionales y cognitivas adicionales. La evidencia empírica obtenida en esta investigación respalda la necesidad de impulsar propuestas pedagógicas innovadoras que integren las emociones como motor de la creatividad, en lugar de tratar estos aspectos como componentes accesorios del currículo escolar.

La lectura de los resultados debe ir más allá de la dimensión estadística e integrar una mirada ética y humanista. Las competencias socioemocionales no solo son predictoras de creatividad, sino también potenciadoras del bienestar, la inclusión y la ciudadanía crítica (Zhao & Watterston, 2022). En contextos como el colombiano, atravesados por desigualdades históricas, fortalecer las habilidades emocionales y creativas en los jóvenes representa una apuesta por la equidad y la transformación social. Los resultados de esta investigación, lejos de cerrarse en cifras, abren preguntas sobre cómo la escuela puede devenir un espacio de reconocimiento, empoderamiento y posibilidad.

El análisis realizado también evidencia la complejidad de las interacciones entre variables emocionales y cognitivas en el desarrollo de la creatividad. Aunque se esperaba que la autorregulación emocional tuviera un mayor peso explicativo, su efecto no resultó

estadísticamente significativo en el modelo final. Esto coincide con lo señalado por Extremera y Rey (2019), quienes plantean que la autorregulación puede influir de forma indirecta en procesos creativos, mediando factores como el afrontamiento del fracaso o la perseverancia. No obstante, su aporte puede estar diluido cuando se considera junto con otras variables más directamente asociadas al impulso creativo, como la autoconciencia. Este resultado pone de relieve la necesidad de analizar las competencias socioemocionales de manera articulada, comprendiendo que su efecto sobre la creatividad puede no ser uniforme.

Una interpretación holística de los datos permite considerar que la creatividad, como capacidad compleja, se ve influida tanto por disposiciones individuales como por experiencias escolares previas. Así, los estudiantes que han desarrollado habilidades de resolución de conflictos tienden a mostrar mayor fluidez y flexibilidad en el planteamiento de ideas novedosas. Según Pérez-Escoda et al. (2021), los ambientes educativos que promueven el diálogo, la mediación y la toma de decisiones compartidas tienden a fortalecer no solo las competencias ciudadanas, sino también la capacidad de idear soluciones innovadoras. Este hallazgo empírico aporta evidencia a favor de los enfoques pedagógicos dialógicos y participativos como terreno fértil para el florecimiento creativo.

Los intervalos de confianza calculados en el modelo ajustado permiten afirmar con certeza que las tres variables predictoras identificadas presentan efectos consistentes. En el caso de la resolución de conflictos, el intervalo se mantuvo entre 1.394 y 3.760, lo que sugiere una robustez estadística significativa. Esta amplitud permite inferir que el efecto de esta competencia no es aislado ni circunstancial, sino que puede observarse en distintos segmentos de la población estudiada. Investigaciones previas, como la de Marín-López y Delgado (2020), muestran que los estudiantes con mejores estrategias para la solución pacífica de desacuerdos también presentan mayor capacidad de pensamiento lateral, una dimensión esencial de la creatividad.

Otro aspecto relevante radica en la posibilidad de aplicar estos hallazgos en programas de intervención psicoeducativa. Desde la perspectiva de la educación emocional, autores como Bisquerra y Pérez Escoda (2021) plantean que el desarrollo de habilidades emocionales debe ser abordado desde la infancia mediante metodologías activas y significativas. Los datos del presente estudio sugieren que una intervención focalizada en la autoconciencia, motivación y resolución de conflictos podría tener un impacto directo y mensurable sobre los niveles de creatividad en

adolescentes. Esto abre la puerta a diseñar propuestas formativas con base empírica, orientadas no solo a mejorar el rendimiento académico, sino a potenciar competencias del siglo XXI.

En el ámbito metodológico, la aplicación del modelo de regresión logística binaria resultó adecuada para responder al objetivo de identificar variables predictoras de la creatividad. Este modelo estadístico permitió establecer relaciones probabilísticas entre las competencias socioemocionales y el nivel de creatividad categorizado en baja y media-alta. Como lo explican Hair et al. (2021), los modelos logísticos son apropiados cuando la variable dependiente es dicotómica, ya que ofrecen estimaciones precisas de los efectos de las variables independientes, incluso en contextos educativos complejos. Su utilización en este estudio contribuye a reforzar la solidez analítica de los hallazgos presentados.

Los resultados también tienen implicaciones en cuanto a la equidad de género. Se evidenció en análisis anteriores que las mujeres puntuaron más alto en creatividad narrativa y en varias competencias socioemocionales. Estos datos pueden estar vinculados a procesos de socialización diferenciada, como señalan Murillo y Martínez-Garrido (2020), quienes destacan que las mujeres tienden a desarrollar una mayor expresividad emocional y sensibilidad interpersonal en contextos escolares. Este componente, al ser articulado con la creatividad, podría constituir una ventaja competitiva si es adecuadamente estimulada en el currículo escolar. La equidad educativa, por tanto, debe considerar no solo el acceso, sino también las estrategias diferenciadas para potenciar fortalezas individuales.

Cabe mencionar que la creatividad no es un rasgo estático ni innato, sino una capacidad que puede y debe desarrollarse a lo largo del proceso educativo. Desde el enfoque sociocultural, Vygotsky (reeditado en las discusiones de Glăveanu, 2020) plantea que la creatividad emerge en la interacción social y en la apropiación de herramientas culturales. Las emociones, en este marco, se constituyen en mediadoras esenciales de los procesos mentales superiores. Así, el desarrollo de la creatividad no puede desligarse del contexto emocional en el que los estudiantes están inmersos, razón por la cual la educación emocional debe ocupar un lugar central en la agenda de la innovación pedagógica.

La implementación de propuestas pedagógicas basadas en el fortalecimiento de competencias socioemocionales requiere compromiso institucional y formación docente continua. Como lo señala la OCDE (2021), las habilidades socioemocionales deben considerarse parte del currículo fundamental en la educación básica, especialmente en contextos donde se busca formar

ciudadanos creativos, críticos y resilientes. Los hallazgos del presente estudio pueden servir como insumo para políticas educativas orientadas a integrar estos aprendizajes en las prácticas escolares cotidianas, a través de proyectos transversales, talleres vivenciales y acompañamiento psicoeducativo.

En suma, los datos presentados en esta investigación ofrecen una lectura esperanzadora para el sistema educativo, al identificar competencias emocionales concretas que pueden ser promovidas desde la escuela para elevar la creatividad estudiantil. Tal como lo afirman Trujillo y Correa (2023), el cambio educativo profundo no se produce solo por la incorporación de tecnología o reformas estructurales, sino por el desarrollo de capacidades humanas que permitan a los estudiantes imaginar, construir y transformar su realidad. La creatividad, sostenida por la inteligencia emocional, puede ser el eje articulador de una pedagogía más sensible, crítica e innovadora.

Este estudio reafirma que la creatividad debe dejar de ser vista como un privilegio de unos pocos o como un atributo marginal en la educación. En contextos como Colombia, donde los desafíos sociales y culturales son múltiples, potenciar la creatividad desde una base emocional sólida representa una apuesta ética y estratégica. Si queremos una educación verdaderamente transformadora, debemos empezar por reconocer y cultivar en nuestros estudiantes aquello que les permite soñar y crear, incluso en medio de la adversidad. Las competencias socioemocionales son el cimiento sobre el cual puede construirse una pedagogía del futuro.

3.5.1 Discusión

Partiendo del objetivo general que se orientó a analizar el aporte de las competencias socioemocionales a la creatividad en una muestra de estudiantes de secundaria de los colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, y considerando los resultados de las puntuaciones obtenidas en las variables del estudio, se rechazó de la hipótesis inicial H_0 , donde se estima que se van a encontrar niveles medios asociados a la creatividad y las habilidades socioemocionales. Los resultados arrojan la importancia del fomento de las habilidades socioemocionales las cuales se consideran dentro de los procesos educativos como claves para el fomento de los procesos de formación integral que involucran principalmente la creatividad. Cabe señalar que la empatía, los elementos personales de las habilidades para la vida vinculados a la autorregulación emocional y la resolución de los problemas presentan una alta

tendencia a mejorar significativamente los procesos de aprendizaje en los educandos (López-López & Lozano, 2021).

Los resultados de la investigación doctoral señalan que en la muestra seleccionada se detectaron niveles muy bajos respecto a la creatividad y frente a ello se pudo establecer que la creatividad narrativa presentó menores puntajes en comparación con la creatividad gráfica. Lo cual presenta implicaciones que son relevantes para los procesos educativos en los cuales los procesos de creatividad y las habilidades socioemocionales requieren una mayor intervención en el contexto escolar (Santacruz y D'Angelo, 2020). Los estudiantes con bajos niveles de creatividad suelen presentar mayores problemáticas relacionadas a la adaptabilidad de los procesos de aprendizaje y denotan mayores desafíos desde las conceptualizaciones educativas para los maestros (Tamayo et al., 2021).

Al encontrarse niveles bajos de creatividad y de las competencias socioemocionales se puede establecer que las problemáticas existentes en cuanto al desarrollo integral y el éxito académico presentan considerables dificultades en la población del estudio (Urbano-Mejía et al., 2021). Cabe señalar que esto conlleva al planteamiento de nuevos retos que deben enfrentarse en consonancia con las problemáticas de aprendizaje que se vinculan a implementar desde las instituciones educativas y el desarrollo profesoral mayores estrategias vinculadas a generar una intervención articulada entre los actores académicos que garantice la formación integral (Sigüenza-Marín et al., 2019).

Los problemas vinculados a los bajos niveles de habilidades socioemocionales y de creatividad indican, a su vez, que la existencia de los problemas de autorregulación conlleva al desarrollo de la incapacidad existente en la muestra tomada para regular los procesos emocionales que conllevan a la experimentación de mayores niveles de ansiedad, frustración, estrés y en algunos casos de problemas de adaptación de comportamientos en el ámbito educativo (Peña-Acuña, 2019). Obstaculizando los procesos de aprendizaje relacionados con las dificultades de la creatividad que inciden en los procesos de aprendizaje y limitan las habilidades de generación de procesos creativos que se vinculan a los desafíos académicos y personales. De esta forma, el abordaje de las dificultades y la resolución efectiva de las problemáticas, al presentarse como una falencia, generan desafíos educativos vinculados a la interacción social y la falta de habilidades para la vida que se vinculan a la empatía y la dificultad del establecimiento de las relaciones positivas, tanto con sus grupo de pares, como con los actores académicos, lo

cual dificulta La participación en los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las actividades escolares (Aranguren-Peraza, 2022)

La falta de innovación y generación de propuestas de resolución de los problemas, indican que al presentarse bajos niveles en las variables estudiadas se generan dificultades en la capacidad de pensamiento, la generación de ideas que representen un abordaje de los procesos educativos y tengan mayores problemas para adaptarse a los entornos de aprendizaje que les generan nuevas formas de aprender (Hurtado & Ligaretto, 2020). Las dificultades asociadas a la resolución de los problemas indica que la falta de habilidades creativas afecta los niveles de desempeño que se vinculan al establecimiento del pensamiento crítico y de las soluciones que no son convencionales en los contextos (Perpiñà-Martí et al., 2022).

Explorar el desarrollo creativo y las habilidades emocionales implica, a su vez, un análisis de la motivación y la vinculación con el compromiso, ante lo cual el bajo desarrollo creativo incide en los procesos de aprendizaje y los logros académicos y personales (Pulido-Acosta & Herrera-Clavero, 2019). Es fundamental establecer que los procesos de intervención deben estar asociados al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y de la creatividad en los estudiantes, lo cual es fundamental integrar desde las actividades didácticas y pedagógicas en las cuales las metodologías de enseñanza estimulen el pensamiento divergente, los procesos de innovación y las estrategias de fomento de resolución de problemas (Amutio et al., 2020).

El brindar a los estudiantes un proceso de acompañamiento en la formación integral, requiere de un abordaje personalizado y grupal en el cual se pueda generar una orientación para el abordaje de las dificultades y las limitaciones que permita optimizar las fortalezas, para lo cual se hace necesario un trabajo articulado entre escuela, padres de familia y estudiantes que contribuya de manera articulada al desarrollo integral para el abordaje de las dificultades de las habilidades socioemocionales y de creatividad en las cuales se presenta una incidencia en el aprendizaje y requiere de intervenciones efectivas para alcanzar el máximo potencial académico (Belykh, 2019).

En este mismo sentido, en todas las edades de la muestra el porcentaje de los estudiantes con el bajo nivel de creatividad correspondió a 65 % aproximadamente, alrededor de 30% presentaron nivel medio y solo un promedio de 4% obtuvieron puntajes altos en creatividad. Esta situación ya ha sido resaltada por varios autores que orientan su atención a la calidad educativa en Colombia y sobre todo al fomento de las habilidades cognitivas y socioemocionales en los

estudiantes. Klimenko (2024) indica que la creatividad en los estudiantes colombianos presenta un nivel bajo, lo cual puede estar asociado a múltiples factores relacionados tanto con la calidad de educación, como con la idiosincrasia cultural de la población, entre otros. La calidad de educación en Colombia ha sido objeto de críticas debido a un bajo nivel de resultados en las pruebas PISA, donde el país ha ocupado los últimos lugares, y a lo largo de los años los resultados no solo no han mejorado, sino que, incluso, se ha disminuido el rendimiento de los estudiantes con puntajes superiores (OECD, 2023b).

En cuanto a los factores asociados a la baja calidad de educación en Colombia, se resaltan falta de recursos económicos, tecnológicos y de la infraestructura; deficiencias en la formación docente y condiciones dignas de trabajo; metodologías tradicionalistas, brechas en el acceso a la educación entre los estratos socioeconómicos y zonas urbanas y rurales, entre otros (Galvis-Molano et al., 2022). La calidad educativa se mide por el efecto desarrollante que produce en los estudiantes, y esto no se refiere en el mundo actual a la memorización de contenidos, debido a que estos ya están disponibles en la sociedad de información en gran cantidad (Castaño-Hineztroza, 2020). Lo más importante es el fomento de las habilidades para el siglo XXI, entre las cuales se resalta la capacidad creativa y las habilidades socioemocionales. Para lograr este fin es absolutamente imprescindible contar con la implementación de metodologías de enseñanza innovadoras y muy diferentes a lo acostumbrado en el sistema tradicionalista colombiano (Toscano-López, 2020).

Las deficiencias educativas se suman, también, a otros factores propios de idiosincrasia climática y económica del país (Van de Vliert y Murray, 2018), al igual como aspectos relacionados con la mentalidad cultural conformista y tradicionalista (Richter & Kruglanski, 2024), lo cual plantea una urgente necesidad de innovar el sistema educativo con el fin de contribuir al desarrollo económico y sociocultural del país a través de pedagogías transformadoras que contribuyan de manera significativa a los avances en los procesos educativos de los estudiantes (Palencia-Puche et al., 2024)..

En cuanto a la diferencia en la creatividad entre los géneros, los resultados del presente estudio indicaron mayores puntajes en la creatividad total y narrativa a favor de las mujeres. En la creatividad gráfica no se identificaron diferencias significativas estadísticamente entre los géneros. En este aspecto los estudios empíricos, publicados en la última década sobre el tema, no presentan un consenso al respecto, ya que parte de los estudios indican el predominio de mejores

resultados logrados por las mujeres (Taylor et al., 2023) y otros, por los hombres, en las mismas medidas (Repeykova et al., 2024); y, también se presentan estudios donde no se evidencia la diferencia entre los géneros (Porto & Santos-Romo, 2023).

Lo anterior plantea la importancia de considerar en este tipo de estudios la influencia de otros factores, como las actitudes, la motivación, las oportunidades y el tipo de medida utilizada para establecer resultados más precisos (Nakano et al., 2021). En cuanto a la comparación de la creatividad entre las instituciones educativas de tipo público y privado, no se encontraron diferencias, indicando un bajo nivel de ésta en ambos tipos de colegio. En este aspecto, el estudio de Klimenko (2024) realizado también en la muestra colombiana, pero 5 años atrás, encontró diferencias a favor de colegios privados. Es probable que estas diferencias en los resultados pueden deberse tanto al avance en el tiempo, que podría nivelar algunos aspectos formativos, como también al tipo de colegios de la muestra del estudio y modelos pedagógicos empleados en estos (Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2022).

En este orden de ideas, es importante resaltar que la preocupación sobre deficiencias en la capacidad creativa en los jóvenes contemporáneos es prácticamente generalizada en los ámbitos educativos a nivel internacional (Castellanos-Monroy & Rojas-Villamil, 2023). Los sistemas educativos como de Finlandia, Singapur, Hong Kong, Canadá, Polonia, entre otros, orientan sus metodologías a formar pensamiento creativo como una meta de mayor importancia para el siglo XXI. La creatividad de los profesionales es la apuesta al desarrollo económico de los países (Vega-Gil, 2020). Los resultados del estudio relacionados con las competencias socioemocionales también indicaron la presencia de las deficiencias en la muestra del actual estudio. En las competencias de motivación, autoconciencia, autorregulación emocional y resolución de conflictos se evidenciaron mayores problemáticas (Santamaría-Villar et al., 2021). Esta situación es bastante preocupante, siendo estas competencias socioemocionales de gran relevancia no solo para un exitoso desempeño escolar y desenvolvimiento social, sino también para el bienestar subjetivo de los estudiantes (Mella et al., 2021).

Las deficiencias en las habilidades socioemocionales son reportadas en los estudios a nivel internacional indicando la necesidad de mejoras en los sistemas educativos (Van der Sande et al., 2023; Romero-García et al., 2022). El tema del fomento de las habilidades socioemocionales desde la educación ha sido un tema de gran interés y de grandes críticas, también, debido a que tradicionalmente, en la educación se ha dedicado un mayor esfuerzo a

fortalecer conocimientos y habilidades cognitivas en detrimento de las habilidades blandas (Rodríguez-Alvarez et al., 2021)

La orientación al fomento de las competencias socioemocionales en la educación está presente en muchos países, debido a la importancia que se otorga a estas habilidades la Organización Internacional para el Desarrollo Sostenible (OCDE, 2019). En esta línea de avances educativos, los autores aseguran que la integración del aprendizaje social y emocional en los planes de estudio escolares se ha relacionado con una serie de resultados positivos para los estudiantes, incluido un mayor rendimiento académico, el desarrollo de relaciones saludables y una mejor autorregulación emocional (Lozano-Fernández et al., 2022; Hernández-Flórez et al., 2022; Flores-Olvera et al., 2019).

La comparación de las competencias socioemocionales según el género en la muestra del presente estudio presentó diferencias significativas a favor del género femenino en la variable de autoconciencia de las emociones, autorregulación emocional, empatía, motivación y trabajo en equipo. Al respecto de este tema, algunos autores afirman que las mujeres presentan mayores niveles de habilidades socioemocionales, y, sobre todo, en el autoconocimiento emocional y en la capacidad de comunicar o hablar abiertamente de sus emociones (Fitzgerald et al., 2020). Igualmente, hay estudios que indican mayores ventajas en el género masculino con relación a las competencias socioemocionales (Ajayi et al., 2022). En este aspecto, es necesario considerar en los estudios relacionados con este tema, no solo diferencias neurológicas en el procesamiento de información presentes entre los géneros (Min et al., 2023) sino, también, la incidencia de los factores socioculturales y educativos que moldean las habilidades psicológicas de los individuos.

Por su parte, Hossain & Jukes (2023) indican que las diferencias de género en cuanto a las habilidades socioemocionales se deben a las diferencias culturales que imponen diferentes roles de género, y que no siempre posibilitan una educación igualitaria y equitativa. En vista de lo anterior, es muy importante en este caso que la educación formal permita solventar estos sesgos culturales, permitiendo a ambos géneros lograr un desarrollo socioemocional óptimo. Los estudios demuestran que la educación y nivel de ingresos están más fuertemente relacionados con mejores habilidades socioemocionales en el género femenino sobre todo en los países en desarrollo, lo cual explica en este caso mayores ventajas del género masculino, debido a las grandes brechas para las mujeres en el acceso a la educación y participación social igualitaria,

evidenciando que todavía en muchos países no existe igualdad en este aspecto (Ajayi et al., 2022).

En cuanto a la comparación de puntajes en la escala de las competencias socioemocionales según el tipo de colegio, no se identificó diferencia estadísticamente significativa entre los colegios públicos y privados, evidenciando que independientemente del tipo de colegio, la atención que se presta a estas habilidades al interior de los procesos educativos, no varía, indicando la necesidad de cambios en los modelos pedagógicos y estrategias pedagógicas a nivel general tanto en la educación pública, como privada. La comparación de las competencias socioemocionales según los grupos de edad presentó una diferencia significativa estadísticamente en la variable de autoconciencia y autorregulación emocional, indicando su respectiva mejora con el progreso de la edad. Al respecto, los autores indican que las competencias socioemocionales se comportan de forma diferente con el progreso de la edad. Feraco & Meneghetti (2023) indican que, por ejemplo, la resiliencia emocional y las habilidades de cooperación aumentan naturalmente entre los 12 y 19 años, mientras que las habilidades de innovación, compromiso social y autogestión disminuyen, especialmente entre los 12 y 16 años, y crecen más tarde. En este aspecto es muy importante considerar el efecto de la educación y formación orientada al fortalecimiento de las competencias socioemocionales a lo largo de todos los años de la adolescencia, tomando en cuenta que la influencia sociocultural moldea nuestro funcionamiento neurológico y psicológico, sobre todo en la edad de adolescencia (Stepanous et al., 2023).

Además, en el presente estudio la variable de motivación reveló una disminución significativa con el aumento de la edad. Es un dato interesante, que no puede solo adjudicarse al tema de cambio de intereses y crisis evolutiva en la edad de adolescencia, sino que, también, es necesario considerar el efecto que podría estar ocasionando en la motivación de los estudiantes el uso constante y, en muchos casos, problemático, de las redes sociales virtuales y del internet a nivel general (Panjeti-Madan & Ranganathan, 2023). Los estudios indican incidencia negativa de este uso problemático de virtualidad en la salud mental y sobre todo intereses, motivación y orientaciones de los jóvenes (Gottschalk, 2019). Además, es un tema importante tener en cuenta a la hora de considerar los bajos niveles de competencias socioemocionales encontradas en la muestra el presente estudio, debido a que los estudios demuestran, también que una temprana y excesiva exposición a medios virtuales incide de forma negativa en el desarrollo de las

habilidades socioemocionales en los niños y adolescentes (O'Neill, 2023). Esta es otra de las áreas de intervención y prevención que debe considerar la educación desde las edades tempranas.

La comparación de los puntajes en las competencias socioemocionales según el tipo de la familia no presentó diferencia significativa estadísticamente para ninguna variable. Este dato puede deberse al hecho de que el tipo de la familia no es un factor relevante para el desarrollo de las competencias socioemocionales, siendo la calidad de relaciones significativas que establece con personas importantes para él, como padres o maestros un factor determinante en el fomento de estas (Şahin & Ummanel, 2023). La correlación entre las puntuaciones generales de la totalidad de la escala de competencias socioemocionales y total de creatividad arrojó una correlación positiva, mediana y significativa estadísticamente, indicando la relación entre estos constructos a nivel general.

En este aspecto, es importante retomar la conceptualización de la creatividad propuesta por Klimenko et al. (2023) quienes plantean que la capacidad creativa cuenta con tres dimensiones: cognitivo-metacognitiva, emocional-motivacional e instrumental. Siendo la creatividad un proceso psíquico complejo, al igual que el aprendizaje, la dimensión emocional-motivacional ocupa un lugar muy importante en el proceso creativo, aportando de forma activa al éxito o fracaso de este.

Los resultados del presente estudio indican que las competencias socioemocionales pueden contribuir significativamente a la creatividad de varias formas, potenciando la creatividad al facilitar la expresión de ideas originales, fomentar la colaboración efectiva y promover un ambiente que apoye la innovación y la experimentación (Klimenko et al., 2024). En los resultados arrojados por el presente estudio se evidenció una correlación alta y positiva entre la autoconciencia y autorregulación emocional con la originalidad, flexibilidad y fluidez narrativas, como subcomponentes de la creatividad narrativa; como, también, con la originalidad gráfica.

También, la autoconciencia como la capacidad de conocer y dar cuenta de sus estados emocionales y motivacionales, al igual como de los procesos de pensamiento, emergió como competencia que permite predecir un mejor desempeño creativo (Zuloeta-Zuloeta et al., 2021). En este aspecto se puede afirmar que es indispensable para una persona con capacidad creativa contar con el autoconocimiento y autoconfianza. La creatividad a menudo requiere pensar de manera diferente y desafiar las normas establecidas. El autoconocimiento y la autoconfianza

pueden ayudar a una persona a sentirse cómoda al expresar ideas únicas y a tomar riesgos creativos (Sulthana, 2023).

La autoconciencia permite a una persona reconocer sus propias fortalezas y debilidades. Esto puede ser útil en el proceso creativo al enfocar la energía en áreas donde se tiene talento natural y buscar apoyo o desarrollo en áreas que necesitan mejora. La autoconciencia puede ayudar a una persona a identificar sus intereses y pasiones, lo que puede inspirar ideas creativas. Al estar consciente de lo que le apasiona, una persona puede enfocar su creatividad en áreas que le resulten significativas y gratificantes (Sabbar, 2023).

Uno de los elementos de mayor importancia de la autoconciencia para la creatividad, es el hecho de que incluye la capacidad de reconocer y gestionar las propias emociones, permitiendo mantener la motivación, superar la autocrítica y manejar el estrés que a menudo acompaña al proceso creativo (Soto et al., 2024). La creatividad a menudo involucra trabajar en situaciones ambiguas o inciertas. La autoconciencia puede ayudar a una persona a sentirse más cómoda con la ambigüedad y la incertidumbre, lo que puede facilitar la exploración de ideas creativas y la disposición a correr riesgos. Por último, la autoconciencia puede fomentar el desarrollo de la autenticidad, es decir, la capacidad de ser fiel a uno mismo y expresar ideas creativas de manera genuina. Esto puede llevar a ideas más originales y significativas (Abbasi et al., 2023).

Otra de las competencias socioemocionales que emergió como importante para la creatividad, es la empatía. Los resultados del presente estudio indicaron la correlación alta y positiva entre la empatía y originalidad y flexibilidad narrativa como subcomponentes de la creatividad narrativa, indicando este importante aporte que puede realizar la habilidad de empatía al desempeño creativo (Demetriou & Nicholl, 2022). La empatía permite comprender las experiencias y perspectivas de los demás. Esta capacidad de ver el mundo desde diferentes puntos de vista puede inspirar ideas creativas al proporcionar nuevas formas de abordar problemas y desafíos (West & Somer, 2020). La empatía puede proporcionar una perspectiva ampliada de la situación o problema que se debe resolver, identificar necesidades y deseos, fomentar conexiones humanas significativas, impulsar la resolución de problemas centrada en las personas y facilitar la comunicación efectiva en el proceso creativo (Oboeuf et al., 2023).

La motivación es otra de las competencias socioemocionales que se correlacionó de forma positiva con componentes de la creatividad. La motivación se correlacionó de forma positiva con la originalidad y flexibilidad narrativa como subcomponentes de la creatividad narrativa. Los

resultados del presente estudio indican la importancia de esta competencia socioemocional para la creatividad, debido a que el modelo de regresión logística indicó que la motivación permite predecir mayor creatividad en los participantes del presente estudio (Alsager-Alzayed et al., 2023). La motivación juega un papel fundamental en la creatividad, ya que puede influir en la cantidad y calidad de ideas creativas que una persona genera. La motivación puede proporcionar la energía y la perseverancia necesarias para enfrentar los desafíos creativos. Cuando una persona está motivada, es más probable que dedique tiempo y esfuerzo a explorar nuevas ideas y soluciones (Engbers, 2020).

La motivación puede ayudar a mantener un enfoque y una atención intensos en una tarea creativa. Esto puede ser especialmente útil cuando se trabaja en proyectos creativos que requieren concentración y dedicación. La motivación intrínseca, es decir, la motivación que surge de intereses personales y satisfacción interna puede impulsar la creatividad. Cuando una persona está intrínsecamente motivada, es más probable que se involucre en actividades creativas por el simple placer de hacerlo (Cromwell et al., 2023). La motivación puede fomentar la disposición a experimentar y probar nuevas ideas. Cuando una persona está motivada para explorar nuevas posibilidades, es más probable que se arriesgue y pruebe enfoques creativos diferentes. Por último, la motivación puede ayudar a una persona a persistir a pesar de los fracasos y reveses. La capacidad de mantener la motivación incluso cuando las cosas no salen como se esperaba puede ser crucial para la creatividad a largo plazo (Opoku & Kwaku, 2019).

Por último, la competencia de resolución de conflictos también obtuvo correlación alta y positiva con originalidad y flexibilidad gráfica (y por ende con la creatividad narrativa, siendo estas sus subcomponentes) y con la originalidad gráfica (y, por ende, con la creatividad gráfica) (Bulathwatta & Lakshika, 2023). Además, los resultados del presente estudio indicaron que la competencia de resolución de problemas también permite predecir el mejor desempeño creativo en los participantes de la muestra, resaltando el gran aporte que puede realizar esta competencia socioemocional para el proceso creativo. En este aspecto, es importante considerar que la resolución de conflictos y la toma de decisiones pueden ayudar a abordar los desafíos que surgen durante el proceso creativo, permitiendo encontrar soluciones innovadoras. La resolución de problemas implica identificar y definir claramente un problema antes de buscar soluciones. Este enfoque estructurado puede ayudar a enfocar la creatividad en áreas específicas donde se requieren soluciones innovadoras (Almulla, 2023).

El proceso de resolución de problemas a menudo implica generar múltiples ideas para abordar un problema. Esta práctica de generación de ideas puede alimentar la creatividad al fomentar la exploración de diferentes enfoques y soluciones. La resolución de problemas a menudo requiere pensar de manera no convencional o "lateral" para encontrar soluciones innovadoras. Este tipo de pensamiento puede estimular la creatividad al desafiar las suposiciones y buscar nuevas perspectivas (Haavold & Sriraman, 2022). La resolución de problemas implica evaluar y seleccionar entre varias soluciones posibles. Este proceso de evaluación puede fomentar la creatividad al promover el análisis crítico y la consideración de múltiples opciones creativas. Además, la resolución de problemas rara vez produce una solución perfecta de inmediato, ya que se requiere iteración y mejora continua para encontrar la mejor solución posible. Este enfoque iterativo puede fomentar la creatividad al permitir la experimentación y el refinamiento de ideas a lo largo del tiempo (Nurhadi & Zahro, 2024)

Considerando los hallazgos del presente estudio, es imprescindible orientar la atención al rol de la educación en el fomento de las competencias socioemocionales y de la capacidad creativa en los estudiantes contemporáneos (Nilimaa, 2023). La educación puede desempeñar un papel fundamental en el fomento de las competencias socioemocionales y la creatividad en los estudiantes mediante diversas estrategias y enfoques pedagógicos (Tran, 2020). En primer lugar, es necesario diseñar un currículo que integre el desarrollo de competencias socioemocionales y la creatividad en todas las áreas de estudio. Esto puede incluir actividades que fomenten la autoconciencia, la empatía, la resolución de problemas y la expresión creativa en el arte, la ciencia, las matemáticas y otras materias.

Por otro lado, se debe promover el aprendizaje basado en la experiencia, que permite a los estudiantes participar activamente en su aprendizaje y aplicar conceptos en contextos reales. Esto puede incluir proyectos de investigación, aprendizaje servicio y actividades prácticas que fomenten la creatividad y el desarrollo socioemocional (Daunic et al., 2021). Igualmente, fomentar la colaboración y el trabajo en equipo en el aula puede ayudar a desarrollar habilidades sociales, como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos, al tiempo que fomenta la creatividad a través de la colaboración en la generación de ideas y soluciones (Thierry et al., 2022). Crear ambientes de aprendizaje que estimulen la creatividad, como espacios abiertos para la experimentación y la expresión artística, bibliotecas y recursos que fomenten la

exploración y el descubrimiento, y tecnologías que apoyen la creatividad y la colaboración (Prieto et al., 2021).

Fomentar la curiosidad y la exploración, animando a los estudiantes a ser curiosos y explorar ideas nuevas y diferentes. Esto puede incluir proporcionar oportunidades para la investigación independiente, la experimentación y la resolución de problemas que desafíen su pensamiento creativo (Ahmed et al., 2020). En este aspecto el feedback constructivo que fomente el crecimiento personal y la mejora continua, puede incluir comentarios sobre las habilidades socioemocionales, como la empatía y la colaboración, así como sobre la creatividad en la generación de ideas y soluciones (Ahmed et al., 2020). En esta perspectiva, el objetivo de formación de los estudiantes en las competencias para el siglo XXI debe ser la prioridad de modelos pedagógicos a nivel nacional e internacional.

Capítulo 4: Propuesta de Transformación

El presente capítulo se orienta a la formulación de una propuesta de transformación educativa que busca fortalecer el desarrollo de la creatividad mediante el estímulo de competencias socioemocionales en estudiantes de secundaria. Esta iniciativa surge como respuesta a los hallazgos obtenidos en la investigación, los cuales evidencian una correlación significativa entre habilidades como la autoconciencia, la motivación intrínseca y la resolución de conflictos con niveles elevados de pensamiento creativo. En consonancia con los planteamientos de Pérez-Escoda y Filella (2021), quienes destacan que la educación emocional potencia las capacidades cognitivas superiores, esta propuesta integra estrategias pedagógicas activas, contextualizadas y culturalmente pertinentes. Asimismo, se retoman las orientaciones de la

UNESCO (2023), que subrayan la urgencia de promover una educación transformadora capaz de formar sujetos resilientes, innovadores y empáticos. La propuesta se estructura en torno a principios de equidad, inclusión y participación, enmarcados en una visión humanista de la enseñanza. Su implementación contempla fases progresivas que articulan el acompañamiento docente, el diseño de ambientes emocionalmente seguros y la mediación creativa del aprendizaje, con el propósito de incidir de manera sostenible en la calidad educativa.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

La fundamentación de esta propuesta de transformación parte del reconocimiento de una necesidad emergente en el ámbito escolar: la urgente vinculación entre el desarrollo socioemocional y el fortalecimiento de la creatividad como componentes integrales del proceso educativo. Numerosas investigaciones recientes han evidenciado que el bienestar emocional es un factor decisivo en el rendimiento académico y en la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos de forma innovadora (Chávez-García & Rivera-Ledesma, 2020). Esta correlación entre emoción y creatividad se acentúa en contextos urbanos como Medellín, donde los estudiantes de secundaria enfrentan condiciones sociales complejas que afectan directamente su desarrollo integral. En consonancia con este planteamiento, se justifica una intervención educativa que articule el componente emocional con la dimensión creativa como respuesta concreta al diagnóstico contextual realizado.

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, se entiende que la creatividad no puede fomentarse de manera aislada, sino que requiere un entorno emocionalmente seguro que facilite la expresión, la curiosidad y la experimentación. De acuerdo con Sternberg y Lubart (2021), la creatividad florece cuando se conjugan factores personales, emocionales, cognitivos y ambientales, lo que implica una pedagogía sensible que reconozca la diversidad emocional del estudiantado. Esta propuesta asume ese reto integrador al plantear actividades intencionadas que promueven el desarrollo de habilidades emocionales como la autoconciencia, la autorregulación y la empatía, en paralelo con dinámicas creativas basadas en el arte, la narración y la reflexión colectiva. Por ello, el enfoque adoptado articula los hallazgos del marco de investigación con una lógica pedagógica coherente con las necesidades observadas en el diagnóstico institucional.

En términos epistemológicos, la propuesta se enmarca en el paradigma socio-constructivista, el cual sostiene que el aprendizaje se construye a partir de la interacción

activa con el entorno y con los otros, especialmente cuando se media por experiencias significativas (Vygotsky, 2020). Esta orientación permite comprender que tanto la emocionalidad como la creatividad son procesos sociales, históricos y culturales que deben abordarse desde metodologías participativas e inclusivas. La intervención no busca imponer modelos rígidos, sino habilitar espacios de co-construcción del conocimiento donde los estudiantes sean protagonistas de su propio desarrollo. En este sentido, se reivindica el papel del docente como mediador crítico que propicia escenarios de aprendizaje transformadores, tal como lo proponen López-Cano y Ortega-Sánchez (2023) al hablar de pedagogías que humanizan y dignifican la experiencia educativa.

4.2. Estructura de la propuesta de transformación.

En coherencia con los hallazgos obtenidos y las necesidades identificadas en el contexto educativo de los estudiantes de secundaria en Medellín, esta propuesta de transformación se estructura bajo una lógica flexible, pero rigurosa, que conserva la esencia de los componentes fundamentales del diseño pedagógico innovador. Desde la perspectiva de la educación socioemocional, se reconoce que el fortalecimiento de las habilidades emocionales y sociales es un eje transversal en la formación integral de los estudiantes, y por ello, la presente propuesta asume como marco referencial las orientaciones de CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), adaptadas al contexto colombiano (CASEL, 2020; MEN, 2023). Así, se articulan un objetivo general y específicos que orientan las acciones estratégicas de intervención, sustentadas en fundamentos teóricos sólidos y en un cuerpo instrumental operativo que organiza las fases, actividades y recursos necesarios. Como lo destacan Ospina y Rincón (2022), la planificación estructurada de propuestas educativas transforma la práctica docente al brindar rutas claras de implementación, evaluación y sostenibilidad. Este diseño no solo busca ser aplicable, sino también replicable en otros escenarios similares, garantizando pertinencia, equidad y proyección educativa en contextos diversos.

Desde el plano metodológico, la propuesta se construye sobre el enfoque de investigación-acción educativa, que permite una articulación directa entre teoría y práctica, con procesos continuos de retroalimentación, reflexión y ajuste. Este enfoque, ampliamente validado por autores como Ponte y Santos (2021), resulta pertinente para contextos educativos que requieren intervenciones situadas y sensibles a las dinámicas institucionales reales. La estrategia

socioemocional planteada responde precisamente a estas exigencias, al proponer fases secuenciales que integran diagnóstico, diseño, implementación, seguimiento y evaluación, permitiendo la transformación sostenida de las prácticas pedagógicas. En este marco, cada componente de la propuesta responde a un propósito investigativo y formativo, guiado por objetivos coherentes con los hallazgos del diagnóstico aplicado a estudiantes de secundaria en Medellín.

Además, la fundamentación de esta estrategia se robustece mediante un enfoque pedagógico orientado a la educación emocional, que reconoce la dimensión afectiva como núcleo del aprendizaje integral. Según Bisquerra-Alzina (2020), la educación emocional no solo favorece el bienestar psicológico, sino que constituye una herramienta pedagógica clave para el desarrollo de habilidades sociales, la toma de decisiones responsables y la autorregulación conductual. En este sentido, la propuesta no se limita a formar en habilidades emocionales como un contenido más del currículo, sino que las transversaliza mediante actividades lúdicas, artísticas y reflexivas, integradas en la práctica cotidiana. Este tratamiento transversal de la emocionalidad permite consolidar un ambiente educativo afectivamente significativo, en el que la creatividad emerge como una consecuencia natural del equilibrio emocional alcanzado.

La pertinencia de esta propuesta también se justifica a partir del análisis de resultados obtenidos durante la fase diagnóstica, en la que se evidenció un bajo nivel de integración emocional en los procesos pedagógicos tradicionales. En particular, los estudiantes manifestaron dificultades para reconocer y gestionar sus emociones, lo cual repercute negativamente en su motivación escolar y capacidad de expresión creativa. En concordancia con los planteamientos de Gómez-González y Ramírez-Álvarez (2021), estas limitaciones revelan una brecha formativa que debe ser abordada desde estrategias de innovación pedagógica contextualizadas. Así, la intervención propuesta se sustenta no solo en referentes teóricos actualizados, sino también en evidencias empíricas que validan la necesidad de transformar el aula en un espacio emocionalmente inclusivo, resiliente y generador de nuevas formas de pensamiento y creación.

La fundamentación de esta propuesta de transformación educativa también se vincula con el enfoque de las pedagogías activas, que promueven el aprendizaje significativo a partir de la participación, la exploración y la conexión con la experiencia personal. Según Tobón (2020), las pedagogías activas potencian el desarrollo integral al permitir que los estudiantes sean protagonistas de su proceso formativo, involucrando tanto lo cognitivo como lo emocional y lo

social. En ese sentido, la estrategia socioemocional diseñada contempla metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y la mediación artística, que no solo favorecen la creatividad, sino que también fortalecen la empatía, el pensamiento crítico y la resolución pacífica de conflictos. Esta orientación activa garantiza una mayor apropiación de los contenidos y una transferencia real de las competencias adquiridas a contextos de la vida cotidiana.

Desde una visión curricular, la propuesta se articula con los principios del enfoque por competencias, el cual ha sido promovido por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia como modelo formativo que integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores. De acuerdo con Durán y Escobar (2019), la competencia socioemocional se construye de manera progresiva y situada, en interacción con el entorno escolar y social del estudiante. Por ello, esta estrategia propone secuencias didácticas que permiten la observación, retroalimentación y evaluación de dichas competencias en escenarios auténticos de aprendizaje. La incorporación de rúbricas de valoración, diarios reflexivos, dinámicas interactivas y análisis de casos reales permite evidenciar avances en la gestión emocional, la creatividad expresiva y la convivencia escolar, lo que refuerza la coherencia entre teoría curricular y práctica pedagógica transformadora.

Asimismo, se reconoce la necesidad de que la propuesta esté alineada con políticas educativas contemporáneas que priorizan la inclusión, la equidad y el desarrollo de habilidades del siglo XXI. Tal como lo señala la UNESCO (2021), los sistemas educativos deben transitar hacia modelos integrales que preparen a los estudiantes no solo para aprobar exámenes, sino para vivir en sociedad, tomar decisiones éticas y resolver desafíos complejos. La estrategia aquí planteada responde a este llamado, al promover la formación de sujetos emocionalmente conscientes, creativos y socialmente comprometidos. En esa dirección, la propuesta se convierte en un medio para operacionalizar el mandato internacional de una educación transformadora, que asuma el bienestar emocional y la creatividad como pilares de la calidad educativa en contextos latinoamericanos, especialmente en sectores urbanos con altos niveles de estrés escolar y desmotivación académica.

Una dimensión central en esta fundamentación es el enfoque humanista de la educación, que sitúa al estudiante en el centro del proceso de formación, reconociendo su singularidad, su mundo emocional y su capacidad de transformación. Según Carbonell y Carretero (2020), una pedagogía humanista busca formar personas autónomas, creativas y emocionalmente

equilibradas, capaces de afrontar con sentido crítico los retos de su tiempo. Esta orientación sustenta la propuesta presentada, que no se limita a una enseñanza mecánica de contenidos, sino que propone un acompañamiento integral donde las emociones, la creatividad y la interacción social son parte del currículo oculto que se visibiliza. En consecuencia, las actividades y recursos diseñados responden al ideal de una educación más humana, empática y participativa, coherente con las demandas de justicia emocional en los entornos escolares actuales.

La propuesta también se apoya en los hallazgos del diagnóstico previo, el cual reveló necesidades sentidas en cuanto a la baja autoestima, la falta de regulación emocional y la escasa motivación creativa en los estudiantes de secundaria. Estas debilidades impactan directamente en el clima escolar, el rendimiento académico y la permanencia educativa, como lo afirman González et al. (2022), quienes destacan la urgencia de intervenir en las dimensiones afectivas del aprendizaje. Por tal razón, la estrategia propone una intervención situada, sensible al contexto de Medellín, donde las tensiones sociales y económicas inciden en la experiencia escolar. Este enfoque permite atender la raíz del problema identificado, ofreciendo herramientas prácticas a estudiantes y docentes para resignificar el aula como espacio emocionalmente seguro, creativo y dialogante.

En suma, la fundamentación teórica, metodológica y contextual de esta propuesta de transformación responde a una lógica coherente entre el problema detectado, el objetivo general planteado, los referentes teóricos abordados y la naturaleza participativa de la estrategia diseñada. La investigación desarrollada no solo aporta una alternativa pedagógica viable para fortalecer habilidades socioemocionales y creativas, sino que también contribuye a la innovación curricular y a la consolidación de una educación más integral en Colombia. Como concluyen López-Cano y Ortega-Sánchez (2023), las propuestas de transformación con fundamento empírico y marco teórico sólido tienen el potencial de incidir en políticas públicas educativas, promoviendo entornos escolares más justos, resilientes y centrados en la dignidad humana.

4.2.1 Título de la propuesta.

La formulación del título “Estrategia Socioemocional para Contribuir a la Mejora de la Creatividad mediante el Fortalecimiento de Habilidades Emocionales en Estudiantes de Secundaria de los Colegios de la Ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, Durante el Año 2024” responde a una necesidad urgente de transformación educativa contextualizada, que

articula las dimensiones afectiva y creativa como pilares del desarrollo integral. Esta denominación enfatiza la intervención directa sobre las competencias socioemocionales, entendidas como capacidades que permiten al sujeto reconocer, gestionar y transformar sus emociones de manera positiva (Bisquerra, 2021; Payton et al., 2023), y su vínculo con la creatividad, concebida como una habilidad transversal que favorece la resolución de problemas y la expresión autónoma (Runco & Acar, 2020). El enfoque estratégico alude al diseño intencionado de acciones pedagógicas con base científica y contextualizada, adaptadas a las realidades del sistema educativo urbano colombiano. Asimismo, se enfatiza la temporalidad y ubicación específica del estudio, con el propósito de delimitar el alcance y garantizar la viabilidad del impacto. La construcción de este título refleja una postura investigativa comprometida con la transformación social desde la escuela, coherente con las orientaciones de la UNESCO (2023) sobre educación para la sostenibilidad emocional y la innovación pedagógica con sentido humano.

4.2.2 Fundamentación teórica conceptual de la propuesta.

Formulación del aparato Teórico.

La formulación de esta propuesta se sustenta en un aparato teórico que articula de forma coherente tres enfoques complementarios: el desarrollo de la creatividad como capacidad socioeducativa, la educación emocional como proceso formativo integral, y el aprendizaje significativo mediado por contextos reales y cercanos. Runco y Jaeger (2020) plantean que la creatividad no debe concebirse únicamente como una habilidad cognitiva, sino como una capacidad transversal que se fortalece mediante el entorno afectivo y las interacciones sociales. Por su parte, Bisquerra (2021) argumenta que la educación emocional constituye una herramienta pedagógica clave para el desarrollo humano integral, ya que favorece la autorregulación, la empatía y el bienestar personal. En complemento, Pozo et al. (2022) señalan que el aprendizaje significativo solo puede consolidarse cuando se vincula con las experiencias previas del estudiante y se sitúa en contextos de alta relevancia personal y social.

Desde esta perspectiva, se reconoce que las competencias socioemocionales y la creatividad comparten un entramado formativo que se manifiesta en la autonomía, la capacidad de innovación, la sensibilidad social y el pensamiento divergente. La propuesta parte del supuesto

de que un entorno educativo que estimula el reconocimiento y gestión de las emociones no solo mejora el clima escolar, sino que también potencia la capacidad del estudiante para idear soluciones novedosas frente a los desafíos cotidianos. Este vínculo ha sido ampliamente documentado por Garaigordobil y Fernández-Torres (2021), quienes sostienen que el desarrollo socioemocional incrementa la disposición al riesgo creativo, mejora la tolerancia a la frustración y fomenta la flexibilidad cognitiva, condiciones necesarias para la creatividad.

La estrategia pedagógica diseñada en esta propuesta se articula con los planteamientos del modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), el cual define cinco competencias socioemocionales esenciales: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables (CASEL, 2020). Estas competencias constituyen el núcleo de la formación socioemocional y, al integrarse en las dinámicas escolares, crean condiciones propicias para el surgimiento de procesos creativos. Según Peña et al. (2023), cuando estas dimensiones se abordan en la práctica pedagógica, los estudiantes logran desarrollar un pensamiento más flexible, crítico y generador de alternativas, características fundamentales del sujeto creativo.

Adicionalmente, la propuesta se fundamenta en un enfoque didáctico activo y participativo, en el cual el estudiante se convierte en el protagonista de su aprendizaje mediante la exploración emocional y la resolución creativa de problemas. Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo, permiten que los estudiantes construyan conocimiento en contextos reales mientras ejercitan simultáneamente sus habilidades socioemocionales (Moreno-Murcia et al., 2021). Esta doble dimensión del aprendizaje refuerza la necesidad de transformar la práctica docente hacia una mirada integral, crítica y humanista.

La estructura teórica de la propuesta también incorpora principios del pensamiento complejo, en tanto reconoce la interrelación de variables afectivas, cognitivas y contextuales en la configuración de la subjetividad creativa. Morin (2019) subraya que la educación del siglo XXI exige superar los enfoques reduccionistas para dar paso a modelos que integren múltiples dimensiones del ser humano en el proceso educativo. En esta dirección, el desarrollo de la creatividad no se limita a la generación de ideas novedosas, sino que implica la construcción de sentido, la comprensión empática y la capacidad de proyectar soluciones sostenibles desde el sentir y el pensar.

En consonancia con este planteamiento, la propuesta considera que la innovación educativa no puede ser concebida al margen del contexto sociocultural de los estudiantes. Por ello, la estrategia se adapta a las realidades y necesidades específicas de la población escolar de Medellín, incorporando elementos culturales, territoriales y relacionales que enriquecen el proceso formativo. Según Rincón-Gallardo (2020), una transformación educativa con sentido solo es posible cuando se ancla en las historias, desafíos y posibilidades de las comunidades educativas, reconociendo su agencia como generadora de conocimiento y cambio.

Formulación del aparato Conceptual.

La formulación del aparato conceptual parte de una visión integradora que sitúa las competencias socioemocionales y la creatividad como ejes interdependientes del desarrollo educativo. A partir de la revisión de Runco y Jaeger (2020), se entiende la creatividad no como un rasgo aislado, sino como una habilidad que surge y se potencia en contextos emocionalmente estimulantes. A ello se suma la perspectiva de Bisquerra (2021), quien sostiene que la educación emocional posibilita la construcción de entornos afectivos seguros, indispensables para el despliegue de la imaginación y la ideación divergente en adolescentes de secundaria. En este sentido, el aparato conceptual propone un vínculo sinérgico entre gestión emocional y pensamiento divergente, constituyéndose como una base teórico-práctica sólida alineada con investigaciones recientes sobre el aprendizaje inclusivo y creativo (Pozo et al., 2022).

El segundo componente conceptual se centra en las dimensiones específicas de las competencias socioemocionales que actúan como catalizadores de la creatividad. CASEL (2023) identifica cinco áreas esenciales: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. Desde esta base, nuestra propuesta profundiza en cómo estas competencias operan al mediar procesos creativos en contextos educativos reales. Estudios como los de Peña et al. (2023) indican que estudiantes con alta autorregulación y autoconciencia desarrollan mayor flexibilidad cognitiva, condición necesaria para generar ideas originales y relevantes. Este enfoque nos permite articular un aparato conceptual en el que cada competencia socioemocional impacta directamente en el proceso creativo, convirtiéndose en un puente entre emoción y cognición en la práctica escolar.

El aparato conceptual también incorpora el aprendizaje significativo como fundamento pedagógico. Pozo, Pérez Echeverría y Mateos (2022) sostienen que el aprendizaje que se enlaza

con experiencias previas, culturales y emocionales es más efectivo y sostenible. En nuestra propuesta, formulamos una estructura didáctica que se construye sobre la vida emocional de los estudiantes, sus narrativas personales y su contexto comunitario. Esto convierte cada actividad creativa en un espacio significativo donde lo académico y lo emocional se nutren recíprocamente. De esta forma, la creatividad no se reduce a una competencia aislada, sino que se consolida como expresión de un aprendizaje integral y situado, coherente con enfoques contemporáneos de educación vinculada al territorio (Rincón-Gallardo, 2020).

Un cuarto apartado del aparato conceptual aborda el pensamiento complejo, propuesto por Morin (2021), como marco capaz de integrar las dimensiones afectivas, cognitivas y contextuales. Según esta perspectiva, la creatividad emerge cuando los sujetos pueden entrelazar múltiples referentes, gestionar incertidumbre y construir significados frente a la complejidad del entorno. Nuestra propuesta adopta esta visión para formular actividades que invitan a los estudiantes a explorar problemas reales desde diversos ángulos—emocional, social y cognitivo—y a experimentar la creatividad como práctica participativa y situada. Este enfoque puede visualizarse como una propuesta no lineal, donde el desarrollo socioemocional y creativo se retroalimentan en bucles reflexivos que fortalecen la autonomía y el pensamiento crítico.

El quinto componente conceptual considera el rol del docente como facilitador emocional y creativo, y no mero transmisor de contenidos. Inspirada en Freire (2020) y Torres (2021), nuestra propuesta redefine la práctica pedagógica mediante espacios para la escucha activa, el diálogo reflexivo y la co-construcción del conocimiento. En este aparato, el docente diseña ambientes participativos y seguros, fomenta el error creativo como fuente de aprendizaje y acompaña al estudiante en la gestión emocional durante las actividades creativas. Esta función mediadora cambia la dinámica tradicional del aula y posiciona a la creatividad y la emocionalidad al centro de la experiencia formativa.

El aparato conceptual concluye con una articulación metodológica que integra recursos, herramientas y formas de evaluación coherentes con los principios definidos. En este sentido, se adopta una lógica de diseño de actividades que se despliegan en fases: sensibilización emocional, exploración creativa, reflexión metacognitiva y socialización de resultados. Este diseño permite que se active simultáneamente el desarrollo emocional y creativo, generando evidencia sobre su interacción. Así, el aparato conceptual no solo da sentido teórico al modelo, sino que ofrece una

hoja de ruta operacional para su implementación, evaluación y eventual escalabilidad, poniendo al sujeto en el centro de un proceso educativo innovador y transformador.

Formulación del aparato Referencial.

El aparato referencial de esta propuesta se nutre de diversas investigaciones colombianas y latinoamericanas que han explorado el vínculo entre competencias socioemocionales y creatividad. En este sentido, Gélvez-Pabón (2023) documenta que los programas escolares orientados al fortalecimiento emocional promueven niveles más altos de innovación y resolución creativa de problemas en estudiantes de entornos vulnerables. De manera complementaria, Ríos-Rincón (2021) encontró que la autorregulación cognitiva se ve beneficiada cuando los educandos reciben herramientas para gestionar sus emociones, lo cual redundará en una mayor disposición al pensamiento divergente. Estos hallazgos fundamentan la idea de que una intervención emocional integral es esencial para potenciar la creatividad auténtica en contextos con desafíos socioeducativos.

De igual modo, investigaciones recientes en Perú y Chile refuerzan esta perspectiva referencial. Chávez et al. (2022) observaron que en contextos escolares con limitaciones recursos, las intervenciones socioemocionales centradas en la empatía y el reconocimiento emocional aumentaron significativamente la capacidad de los estudiantes para proponer soluciones originales y viables. Asimismo, Soto y Muñoz (2020) señalaron que la integración de talleres experienciales —como la dramatización emocional y los ejercicios de resiliencia— favorecen no solo el fortalecimiento afectivo, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con la innovación. Esto confirma que una propuesta educativa integral debe combinar elementos emocionales y creativos, especialmente en adultos emergentes.

En el plano pedagógico, se rescatan los trabajos de Andrade-Chaparro (2021) y Paredes (2023), quienes destacan el rol del diseño curricular contextualizado, donde la creatividad se desarrolla en torno a proyectos colaborativos que amplifican las competencias socioemocionales. Andrade-Chaparro (2021) enfatiza que los espacios de co-construcción emocional y creativa en el aula generan sentido de pertenencia, promueven el aprendizaje significativo y favorecen la resolución conjunta de problemas. Por su parte, Paredes (2023) afirma que incluir momentos de reflexión emocional post-actividad creativa fortalece la metacognición, lo que amplifica tanto la

autorregulación como la innovación. Estos aportes permiten consolidar un marco referencial sólido, donde el proceso creativo emerge de manera orgánica al reconocerse desde lo emocional.

Desde una perspectiva evaluativa, Bustamante y García (2024) desarrollaron instrumentos mixtos (cuantitativos y cualitativos) que permiten valorar la efectividad de programas socioemocionales en la creatividad de estudiantes de secundaria. Sus estudios revelan que los instrumentos que combinan rúbricas de creatividad narrativa y registros de autoevaluación emocional reflejan cambios significativos en variables como originalidad, flexibilidad cognitiva y manejo emocional. Asimismo, Méndez (2022) advierte que la evaluación formativa, basada en evidencia observacional, registra con mayor fidelidad la evolución de las competencias creativas en comparación con pruebas estandarizadas. Por tanto, este aparato referencial ratifica la necesidad de evaluar de forma integral, considerando tanto la dimensión creativa como la emocional.

Otra contribución interesante proviene del análisis de contextos urbanos vulnerables, como los desarrollados por Salazar et al. (2023), quienes destacaron que los entornos con altas tasas de violencia y inequidad requieren estrategias pedagógicas que integren la creatividad como herramienta de resiliencia emocional. En tales contextos, la creatividad se convierte en un recurso para transformar realidades, mediante procesos simbólicos, narrativos y visuales que potencian la expresión personal y colectiva. Esto permite ampliar la propuesta referencial, incorporando no solo el fortalecimiento emocional y cognitivo, sino también el desarrollo de la capacidad creativa para potenciar el cambio social.

El aparato referencial se cierra con una perspectiva interseccional, reconociendo la diversidad étnica y de género. Según Prado y Ortiz (2022), la creatividad y las competencias socioemocionales se despliegan de formas diferenciadas en estudiantes con identidades minoritarias; por ello, las intervenciones deben ser sensibles a estas dinámicas culturales. En esta línea, Bravo et al. (2021) proponen adaptar las actividades socioemocionales-creativas a prácticas culturales locales, integrando elementos simbólicos, artísticos y lingüísticos del entorno, lo que aumenta la pertinencia y la apropiación de la propuesta. Este componente refuerza el aparato referencial, al garantizar una intervención inclusiva y con sentido comunitario.

Formulación del aparato Operacional instrumental.

El aparato operacional instrumental de esta propuesta se construye como un andamiaje metodológico diseñado para materializar los fundamentos teóricos y los objetivos definidos en las fases previas. Su formulación responde a la necesidad de traducir la conceptualización en prácticas viables, secuenciales y evaluables, que se articulen con el contexto educativo de las instituciones de secundaria en Medellín. Como lo señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), un diseño operacional claro permite implementar propuestas con rigurosidad y coherencia metodológica, asegurando la conexión entre el diagnóstico de necesidades, la intervención y la evaluación de resultados. Este componente busca garantizar que cada fase de la estrategia, cada actividad y cada recurso respondan de forma precisa a las demandas sociales y emocionales de los estudiantes, en sintonía con la complejidad de sus entornos.

La estructura del aparato operacional se organiza en fases progresivas, cada una con objetivos específicos, actividades definidas, actores responsables, recursos requeridos y criterios de evaluación. Este enfoque permite una implementación gradual, adaptada a las capacidades institucionales y al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, sin perder de vista la direccionalidad de la transformación esperada. Siguiendo a Zabala y Arnau (2020), las propuestas que integran fases planificadas facilitan la apropiación de los cambios por parte de la comunidad educativa y favorecen su sostenibilidad en el tiempo. En este caso, se contempla una fase inicial de sensibilización emocional, una fase de desarrollo de habilidades creativas integradas a lo socioemocional, y una fase de evaluación participativa y formativa que retroalimenta todo el proceso.

Cada actividad propuesta en el aparato instrumental responde a una o más competencias socioemocionales previamente diagnosticadas como deficientes. Por ejemplo, para fortalecer la autorregulación emocional, se diseñan actividades reflexivas mediadas por diarios de emociones, dramatizaciones de situaciones cotidianas y estrategias de respiración consciente. Estas acciones se vinculan con estudios recientes como el de Bisquerra-Alzina (2023), quien evidencia que el desarrollo de competencias intrapersonales mejora significativamente la disposición creativa de los estudiantes en ambientes escolares. Además, se incluye el trabajo colaborativo como mediador del aprendizaje emocional, con dinámicas grupales que estimulan la empatía, la cooperación y la escucha activa.

El aparato también prevé la formación paralela de los docentes, reconociendo que su rol es crucial en la mediación de las experiencias de aprendizaje. Por ello, se plantean sesiones de

formación docente sobre el enfoque socioemocional y su relación con la creatividad, acompañadas de guías pedagógicas que orienten la implementación de las actividades. Tal como destacan Medina et al. (2021), los docentes requieren herramientas concretas para gestionar emociones en el aula y promover ambientes que favorezcan la innovación. Este componente formativo se concibe no como una instrucción vertical, sino como un espacio dialógico y horizontal en el que se co-construyen saberes y se ajustan las actividades a las particularidades de cada grupo escolar.

En términos de instrumentación, se establecen indicadores de proceso y de resultado que permiten monitorear la ejecución y el impacto de cada fase. Estos indicadores no solo evalúan el cumplimiento de las actividades, sino también los cambios en la expresión creativa, la regulación emocional y la interacción social de los estudiantes. Según Jiménez et al. (2020), un aparato instrumental efectivo debe considerar criterios de evaluación contextualizados, con instrumentos flexibles pero validados, que permitan capturar tanto aspectos cuantitativos como cualitativos. Así, se contempla el uso de escalas de autoevaluación, rúbricas de creatividad, registros observacionales y entrevistas semi-estructuradas.

El aparato operacional instrumental se adapta al principio de flexibilidad, entendido como la posibilidad de modificar actividades, secuencias o recursos según las condiciones reales del contexto escolar. Este principio se fundamenta en los aportes de Bolívar (2022), quien propone que los procesos de innovación educativa deben ser capaces de responder a la incertidumbre y al dinamismo de las prácticas escolares. Por tanto, la propuesta no se concibe como una receta estática, sino como una guía abierta a la transformación desde la experiencia práctica. Esto fortalece su aplicabilidad, fomenta la apropiación por parte de los actores educativos y asegura su coherencia con los hallazgos de la investigación, garantizando así una intervención significativa y contextualizada.

4.2.3 Formulación del objetivo general de la propuesta

La presente propuesta de transformación educativa se fundamenta en el propósito de fortalecer la creatividad en estudiantes de secundaria mediante el desarrollo de competencias socioemocionales, empleando una estrategia pedagógica integral que responda de forma contextualizada a sus necesidades. El diagnóstico preliminar evidenció limitaciones en la expresión creativa de los jóvenes, así como dificultades para gestionar adecuadamente sus

emociones en el entorno escolar. Estas carencias no solo obstaculizan el aprendizaje significativo, sino que también limitan la participación activa y constructiva en las dinámicas escolares. De acuerdo con Guerra y Espitia (2021), las habilidades emocionales son esenciales para potenciar la creatividad, ya que permiten enfrentar retos con mayor flexibilidad y proponer soluciones innovadoras en escenarios complejos. Por ello, esta propuesta articula recursos metodológicos orientados al fortalecimiento de la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos como pilares fundamentales del desarrollo creativo. En coherencia con los fundamentos teóricos y el diagnóstico contextual realizado, se plantea como objetivo general el siguiente:

Proponer una estrategia pedagógica integral orientada al fortalecimiento de la creatividad en estudiantes de secundaria, mediante el desarrollo de competencias socioemocionales como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos, en respuesta a las necesidades emocionales y expresivas identificadas en el entorno escolar.

4.2.4 Objetivo específicos de la propuesta

Desde esta perspectiva, el objetivo general de la propuesta se desarrolla a través de tres objetivos específicos, los cuales fueron definidos en coherencia con el marco teórico y empírico del estudio. En primer lugar, se busca identificar las competencias socioemocionales clave que inciden en el proceso creativo de los estudiantes, reconociendo que la creatividad no es un fenómeno aislado, sino el resultado de una interacción dinámica entre factores cognitivos, emocionales y sociales (Ivcevic et al., 2023). En segundo lugar, se pretende diagnosticar el nivel de desarrollo de estas competencias y su correlación con la creatividad, aplicando instrumentos válidos y confiables que permitan conocer con precisión las fortalezas y debilidades del grupo estudiado. Se plantea diseñar un programa de formación en competencias socioemocionales basado en metodologías activas y participativas, con el fin de promover entornos escolares que estimulen la innovación, la colaboración y la autonomía en el aprendizaje (Rodríguez & Pérez, 2020).

La estructura de esta propuesta responde a un enfoque sistémico, donde el aparato teórico y conceptual guía cada una de las fases del diseño operativo. En este sentido, la creatividad se entiende como una habilidad transversal que puede ser promovida desde diversas áreas del conocimiento, siempre que se dispongan las condiciones socioemocionales propicias. Tal como

afirman Taylor y Bateman (2022), los estudiantes creativos suelen ser más resilientes, adaptativos y colaborativos, cualidades indispensables para el éxito académico y la vida personal. Por ello, el cuerpo instrumental de la propuesta contempla una secuencia lógica de acciones, recursos, tiempos e indicadores de evaluación, diseñados para impactar tanto en la dimensión individual como colectiva del desarrollo estudiantil. En suma, esta estrategia busca consolidarse como un modelo de intervención educativa innovador, pertinente y replicable, que contribuya de manera significativa al fortalecimiento del aprendizaje integral en la educación secundaria.

Los objetivos específicos de la propuesta de transformación educativa responden a una necesidad contextual identificada en los colegios públicos y privados de Medellín, en los que se evidencia una desconexión entre el desarrollo emocional y la expresión creativa de los estudiantes. El primero de estos objetivos plantea el diseño de actividades didácticas que integren habilidades socioemocionales y pensamiento creativo, lo cual requiere una planificación cuidadosa que contemple las características del entorno y las necesidades de los estudiantes. Según Rodríguez y Pérez (2020), las actividades que promueven simultáneamente el desarrollo emocional y la creatividad permiten fortalecer la autonomía, la innovación y la colaboración, elementos esenciales para un aprendizaje significativo y duradero. La estrategia contempla sesiones pedagógicas estructuradas con dinámicas cooperativas, ejercicios de autoexpresión y resolución de problemas, integrando elementos visuales, musicales y narrativos como vehículos de exploración emocional y pensamiento divergente.

El segundo objetivo específico consiste en implementar dicha estrategia en contextos escolares reales, con el acompañamiento y participación activa del cuerpo docente. Esta etapa resulta clave para garantizar la aplicabilidad del modelo y su capacidad para adaptarse a la diversidad educativa presente en Medellín. Como sugieren Mora y Correa (2022), la colaboración con el profesorado en la aplicación de propuestas innovadoras favorece su sostenibilidad, pues permite un proceso reflexivo compartido y fortalece el compromiso institucional. En este sentido, se prevé una fase de formación previa para docentes, donde se brinden herramientas teórico-prácticas que les permitan facilitar la estrategia de manera efectiva. La implementación incluye observación directa en aula, seguimiento continuo y ajustes progresivos de las actividades, atendiendo tanto al avance de los estudiantes como a la retroalimentación docente.

La tercera meta consiste en evaluar el impacto de la estrategia, midiendo los cambios en creatividad y competencias socioemocionales mediante instrumentos psicométricos previamente

validados. Esta fase de evaluación es esencial no solo para verificar la eficacia de la intervención, sino también para obtener información que permita perfeccionar la propuesta y generar recomendaciones aplicables en otros contextos educativos. De acuerdo con Romero y Villamil (2021), los procesos de evaluación en programas educativos deben ser integrales y combinar métodos cuantitativos y cualitativos para captar la complejidad del fenómeno analizado. Por ello, se aplicarán escalas de creatividad y competencias emocionales en distintos momentos del proceso, complementadas con entrevistas y diarios reflexivos que permitan triangulación de los resultados y comprensión profunda de las transformaciones experimentadas por los estudiantes. A partir del objetivo general planteado, se establecen los siguientes objetivos específicos, los cuales orientan el desarrollo estructurado de la propuesta de transformación educativa, en coherencia con el diagnóstico contextual, el marco teórico y la finalidad de promover el fortalecimiento de la creatividad a través de las competencias socioemocionales:

- Diseñar actividades didácticas integradas que fortalezcan simultáneamente las habilidades socioemocionales y el pensamiento creativo en estudiantes de secundaria, considerando las particularidades del contexto escolar de Medellín.
- Implementar la estrategia socioemocional en escenarios educativos reales, con el acompañamiento del cuerpo docente, promoviendo una aplicación reflexiva, contextualizada y colaborativa que favorezca su sostenibilidad institucional.
- Evaluar el impacto de la estrategia en el desarrollo de la creatividad y las competencias socioemocionales de los estudiantes mediante la aplicación de instrumentos psicométricos y técnicas cualitativas que permitan una valoración integral de los resultados.

Cada uno de estos objetivos se articula con un aparato teórico y referencial que sustenta las decisiones metodológicas y pedagógicas de la propuesta. La integración de creatividad y habilidades socioemocionales en contextos educativos se fundamenta en la teoría del aprendizaje socioemocional de CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), que promueve el desarrollo de competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsable (CASEL, 2023). Estas competencias

no solo favorecen la adaptación social y el bienestar emocional, sino que también estimulan la imaginación y la capacidad de producir ideas originales en los estudiantes. En este marco, el pensamiento creativo se concibe como una expresión del desarrollo integral del ser humano, más allá de su dimensión cognitiva tradicional.

Asimismo, el enfoque metodológico asumido responde a los principios de la pedagogía crítica y transformadora, que sitúan al estudiante como protagonista de su proceso formativo y reconocen el valor de sus emociones, experiencias y contextos como fuentes legítimas de conocimiento (Freire, 2020; Torres, 2021). Este posicionamiento implica un rediseño de las prácticas pedagógicas tradicionales, abriendo espacios para la exploración personal, la colaboración y la reflexión colectiva como medios para desarrollar habilidades tanto creativas como socioemocionales. La estrategia se construye desde una mirada inclusiva, en la que todos los estudiantes, independientemente de su rendimiento académico o condición socioeconómica, tengan oportunidades reales de desarrollar su potencial creativo y emocional en un entorno escolar seguro y estimulante.

La propuesta contempla mecanismos de seguimiento y sostenibilidad que permitan su implementación a largo plazo. Se diseñarán guías para docentes, estudiantes y directivos, que incluyan orientaciones prácticas, recursos adaptativos y criterios de evaluación continua, con el propósito de consolidar una cultura escolar que valore y promueva la creatividad desde un enfoque socioemocional. Como lo indican Díaz y Guzmán (2019), la institucionalización de estrategias educativas requiere coherencia entre los objetivos del currículo, las prácticas docentes y la gestión escolar. En este sentido, la propuesta no solo se presenta como una intervención puntual, sino como un modelo de transformación educativa integral que puede ser replicado y adaptado en otros contextos de Colombia y América Latina.

4.2.5 Representación teórica y/o práctica.

El primer ícono, representado por un bombillo encendido, simboliza la creatividad como capacidad generadora de ideas originales, pertinentes y con valor transformador. El bombillo ha sido históricamente un emblema de los procesos de descubrimiento e innovación, y en este contexto, remite al pensamiento divergente y la producción de soluciones novedosas en escenarios escolares. Runco y Jaeger (2020) argumentan que la creatividad debe ser promovida como una competencia transversal en la educación, especialmente cuando se articula con el

desarrollo emocional. En este sentido, la propuesta plantea ejercicios que estimulan la imaginación, la exploración simbólica y la resolución de problemas desde enfoques activos. El bombillo ilumina, metafóricamente, el camino hacia una educación más disruptiva, donde el estudiante no solo memoriza contenidos, sino que es capaz de cuestionar, rediseñar y proponer desde su singularidad expresiva.

El segundo ícono muestra el perfil de una persona con un cerebro resaltado, lo cual representa el pensamiento autorreflexivo y metacognitivo, clave en el desarrollo de la autoconciencia y la autorregulación emocional. Esta figura destaca la dimensión interna del aprendizaje socioemocional, donde el sujeto reconoce sus emociones, interpreta sus pensamientos y toma decisiones responsables. Según CASEL (2020), estas habilidades son esenciales para el bienestar escolar y el logro académico. La presencia del cerebro en el interior del rostro también simboliza la necesidad de integrar lo racional con lo emocional, superando la dicotomía tradicional. Sternberg y Karami (2022) enfatizan que los procesos creativos dependen de una base metacognitiva sólida que permite al individuo monitorear sus ideas, evaluar sus emociones y ajustar sus respuestas ante los desafíos escolares. Por ello, este ícono se vincula directamente con el componente reflexivo de la estrategia.

El tercer ícono representa una cara sonriente, clara alegoría del bienestar emocional y la vivencia de emociones positivas en el entorno escolar. Esta imagen sugiere un clima emocional saludable, indispensable para el desarrollo integral de los estudiantes. De acuerdo con Pérez-Escoda y Filella (2021), la expresión emocional auténtica, el optimismo y la satisfacción en el aprendizaje potencian la resiliencia y la disposición hacia la exploración creativa. En ambientes escolares marcados por la presión, la competencia y la disciplina rígida, el fomento de la alegría, la empatía y el respeto mutuo permite construir escenarios donde los estudiantes se sienten seguros para asumir riesgos intelectuales. Este ícono, por tanto, no representa solo una emoción pasajera, sino un indicador de clima escolar positivo, sustentado en relaciones humanas constructivas que fortalecen el pensamiento creativo.

El cuarto ícono, representado por un corazón verde, simboliza la empatía, el compromiso afectivo y la conciencia social, componentes centrales del aprendizaje emocional con enfoque humanista. El corazón remite a la dimensión ética del acto educativo, donde enseñar y aprender implican el cuidado mutuo, la sensibilidad ante las realidades ajenas y la capacidad de actuar desde valores prosociales. Bisquerra (2021) destaca que las habilidades interpersonales, como la

cooperación, la solidaridad y la comunicación asertiva, son necesarias para el desarrollo de comunidades escolares inclusivas y creativas. Este ícono visibiliza el compromiso de la estrategia con una educación que no se limita al rendimiento académico, sino que prioriza el fortalecimiento del lazo emocional entre estudiantes, docentes y contextos. En síntesis, el corazón representa la pulsación afectiva que sostiene el propósito ético y transformador de toda acción educativa genuina.

Figura 2

Representación gráfica de la Estrategia Socioemocional para Contribuir a la Mejora de la Creatividad en Estudiantes de Secundaria.



Nota: Elaboración propia de la autora.

4.2.6 Fases de la propuesta.

La presente sección desarrolla las fases operativas de la propuesta de transformación educativa, concebidas como un conjunto de etapas progresivas, articuladas y coherentes con los objetivos trazados y con las necesidades identificadas en el contexto escolar de los estudiantes de secundaria en Medellín. Estas fases responden a un enfoque metodológico integral que reconoce la importancia de planificar, ejecutar y valorar sistemáticamente cada acción pedagógica orientada al fortalecimiento de la creatividad mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales. La organización por fases permite asegurar la viabilidad, la pertinencia y la

sostenibilidad de la estrategia en escenarios escolares reales, favoreciendo la innovación pedagógica desde una perspectiva situada y reflexiva.

Cada fase contempla actividades específicas, recursos determinados, actores involucrados y criterios de evaluación que garantizan el seguimiento riguroso del proceso, así como la toma de decisiones fundamentadas en evidencias. Este diseño secuencial parte de una fase inicial de sensibilización y diagnóstico participativo, seguida por la implementación didáctica de la estrategia y culmina con una fase de valoración y retroalimentación, integrando tanto componentes teóricos como prácticos. Como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2022), estructurar un proceso investigativo y pedagógico en fases bien delimitadas permite ordenar las acciones, controlar las variables y optimizar el impacto transformador de la propuesta en el entorno educativo.

De esta manera, las fases operativas aquí presentadas constituyen el eje articulador entre el diagnóstico contextual, el marco teórico y los resultados esperados, permitiendo no solo la ejecución ordenada de la propuesta, sino también su adaptación a las realidades escolares. Al establecer fases claramente definidas, se asegura la posibilidad de réplica y evaluación rigurosa, elementos esenciales para garantizar la calidad y eficacia de cualquier estrategia educativa innovadora en contextos complejos como los abordados en esta investigación.

Fases Operativas.

La propuesta de transformación educativa se organiza en cuatro fases operativas que responden de manera articulada al objetivo general y a las necesidades identificadas durante el diagnóstico. Esta estructura secuencial permite establecer una ruta clara de implementación, asegurando que cada etapa contribuya al desarrollo progresivo de las competencias socioemocionales y creativas en estudiantes de secundaria. La lógica interna de las fases responde a un enfoque sistémico, en el que la planificación, la formación, la ejecución y la evaluación se integran como momentos interdependientes. De este modo, se garantiza no solo la coherencia pedagógica, sino también la viabilidad institucional y la sostenibilidad de la intervención en el tiempo.

La primera fase, denominada Diseño curricular integrado, tiene como propósito elaborar una propuesta didáctica situada que combine intencionalmente el desarrollo emocional con la expresión creativa. Para ello, se diseñarán secuencias didácticas que promuevan la empatía, la

autorregulación, la imaginación y la expresión simbólica como ejes transversales del aprendizaje. Esta fase incluirá la producción de guías pedagógicas para docentes, cuadernos de trabajo para estudiantes, cápsulas audiovisuales de orientación emocional y plantillas de autoevaluación. Estos materiales se desarrollarán bajo el paradigma de los recursos educativos abiertos (UNESCO, 2021), garantizando su adaptabilidad, accesibilidad y pertinencia contextual, especialmente en contextos escolares con limitaciones tecnológicas o socioeconómicas.

Además, el diseño curricular será construido en diálogo con actores educativos clave, como docentes líderes, orientadores y estudiantes, a fin de recoger sus voces, necesidades y experiencias. La propuesta metodológica asumirá una perspectiva participativa y dialógica que permita a los docentes resignificar sus prácticas desde un enfoque reflexivo. Tal como señala Bolívar (2020), el diseño curricular situado parte del reconocimiento del saber pedagógico docente como elemento central para la innovación educativa. Por ello, esta fase incluirá espacios de validación colectiva de los materiales, en los que los equipos pedagógicos podrán ajustar las actividades según las particularidades de su comunidad escolar.

La segunda fase, Formación docente e inducción institucional, está orientada a fortalecer las capacidades profesionales del cuerpo docente en torno a la propuesta. Esta etapa contempla el diseño y desarrollo de talleres formativos centrados en la integración de lo emocional y lo creativo en la práctica pedagógica, siguiendo el modelo del profesional reflexivo propuesto por Schön (2020). Los encuentros tendrán un enfoque práctico-vivencial que combine teoría, análisis de casos, dinámicas de autoexploración y diseño colaborativo de actividades. De esta manera, se busca favorecer procesos de apropiación pedagógica que trasciendan la mera implementación instrumental y promuevan transformaciones genuinas en las creencias, actitudes y estrategias de enseñanza.

En paralelo, esta fase contemplará espacios de inducción institucional dirigidos a los equipos directivos, orientadores escolares y líderes de área, con el fin de garantizar una alineación estratégica entre la propuesta y el proyecto educativo institucional (PEI). La participación de estos actores es clave para generar condiciones estructurales y organizativas que favorezcan la sostenibilidad de la intervención. Como afirman Murillo y Krichesky (2019), las innovaciones educativas exitosas requieren del compromiso institucional explícito y de una cultura escolar que promueva el trabajo colaborativo, la autonomía docente y la mejora continua.

Por ello, esta fase incluirá el diseño conjunto de acuerdos de implementación y mecanismos de seguimiento institucional.

La tercera fase, Implementación piloto en instituciones seleccionadas, consistirá en llevar a cabo la estrategia en un conjunto de diez colegios públicos y privados de Medellín, priorizados según criterios de diversidad sociocultural y disposición institucional. Esta fase se desarrollará durante un semestre académico y contará con el acompañamiento de equipos interdisciplinarios conformados por investigadores, docentes mentores y orientadores escolares. Su función será facilitar el proceso de intervención, brindar soporte técnico-pedagógico, recolectar información sistemática y resolver dificultades emergentes. La implementación se organizará en módulos semanales, cada uno de los cuales combinará actividades individuales, grupales y reflexivas.

La ejecución de esta fase será documentada rigurosamente mediante la triangulación de diversas técnicas de investigación cualitativa, tales como diarios de campo, observaciones sistemáticas, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Flick (2022). Estos registros permitirán analizar las dinámicas de apropiación de la estrategia, los niveles de participación estudiantil, los obstáculos encontrados y las buenas prácticas emergentes. Así mismo, se fomentará una cultura de aprendizaje organizacional en la que los docentes compartan sus experiencias, reflexionen críticamente sobre su práctica y retroalimenten el proceso de forma colectiva. Este enfoque busca consolidar comunidades de práctica pedagógica que fortalezcan la innovación desde dentro del sistema educativo.

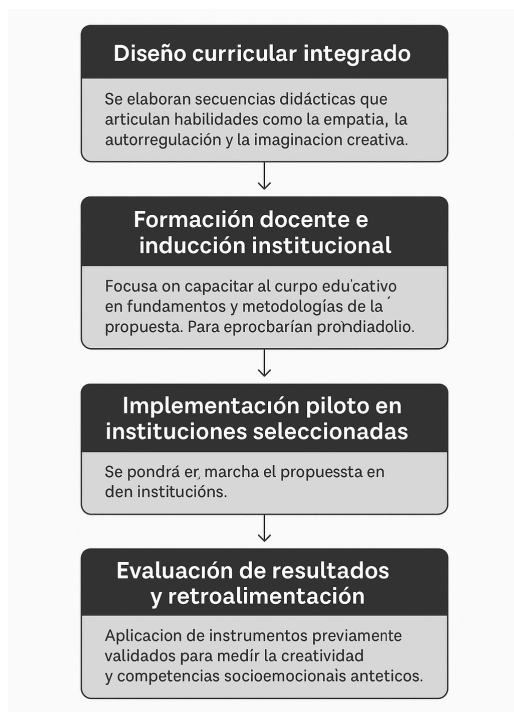
La cuarta fase, Evaluación de resultados y retroalimentación, tiene como finalidad valorar la eficacia y pertinencia de la estrategia de transformación implementada. Para ello, se aplicarán instrumentos psicométricos previamente validados, tales como la Escala de Creatividad PIC-J y el Cuestionario de Competencias Socioemocionales de Repetto-Talavera, antes y después de la intervención. Estos datos serán analizados mediante técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales, que permitan establecer variaciones significativas en las dimensiones trabajadas. Paralelamente, se realizarán análisis cualitativos del contenido de las entrevistas y los portafolios estudiantiles, con el fin de comprender en profundidad los procesos subjetivos de transformación.

Como cierre, los hallazgos serán sistematizados y compartidos con las comunidades educativas mediante informes pedagógicos, conversatorios reflexivos y publicaciones académicas. Esta devolución tiene como objetivo promover la transparencia, el aprendizaje institucional y la posibilidad de replicabilidad en otros contextos educativos. La fase de

retroalimentación no solo cierra el ciclo de implementación, sino que abre la puerta a un proceso continuo de mejora y ajuste. Tal como sostiene Fullan (2022), toda innovación educativa debe concebirse como una construcción dinámica y colectiva, que se enriquece en el camino y que solo puede consolidarse cuando las voces de los actores escolares son protagonistas del cambio.

Ilustración 1

Fases Operativas de la propuesta de transformación.



Nota: Elaboración propia de la autora.

Fase Organizacional.

Desde un enfoque organizativo, la propuesta de transformación contempla la conformación de un equipo de trabajo interinstitucional, compuesto por investigadores educativos, docentes líderes y orientadores escolares. Este equipo se instituye como núcleo articulador del proyecto, encargado de coordinar las fases de planificación, ejecución y evaluación. La lógica de esta estructura responde a la necesidad de instaurar una gobernanza colaborativa y distribuida, capaz de asegurar sostenibilidad en las transformaciones escolares.

Según Murillo y Hernández-Castilla (2020), las experiencias exitosas de cambio educativo requieren no solo de liderazgo individual, sino de una red de actores comprometidos que actúen en corresponsabilidad. La creación de este equipo permitirá consolidar una cultura de mejora continua y establecer canales eficaces de comunicación institucional.

El rol del equipo no se limita a la coordinación administrativa, sino que asume funciones pedagógicas y metodológicas fundamentales. Una de sus tareas centrales será la adaptación de los instrumentos didácticos y evaluativos a las realidades socioculturales de cada institución participante. Este proceso de contextualización garantiza que la estrategia no sea aplicada de forma homogénea, sino ajustada a las necesidades particulares de los estudiantes. Como afirman López y González (2021), las innovaciones que ignoran las diferencias contextuales tienden a fracasar en su implementación. Por ello, se promoverán procesos dialógicos entre el equipo técnico y las comunidades escolares, en los que se validen, ajusten y rediseñen los recursos pedagógicos en función del entorno.

Una condición clave para la implementación exitosa de la propuesta es la creación de ambientes emocionalmente seguros, donde se promueva el respeto mutuo, la confianza y la aceptación del error como oportunidad de aprendizaje. Estos ambientes no solo favorecen la expresión emocional, sino que también estimulan la creatividad, al reducir el miedo al juicio externo. Zins et al. (2021) sostienen que el clima escolar positivo es un factor protector frente a los riesgos emocionales en la adolescencia y un facilitador del desarrollo integral. En este sentido, se diseñarán actividades que integren dinámicas lúdicas, expresivas y colaborativas que fomenten vínculos empáticos y permitan a los estudiantes experimentar con nuevas formas de pensar y sentir sin temor a equivocarse.

Desde la dimensión pedagógica, la propuesta asume un enfoque dialógico y constructivista, centrado en la agencia del estudiante como sujeto activo de su aprendizaje. Se reconoce que la creatividad y la competencia emocional no se enseñan de forma directa, sino que se construyen en la interacción social y en la resolución significativa de problemas. Freire (2020) sostiene que el acto educativo es siempre un acto político y emancipador, y que el diálogo es la vía para el desarrollo de una conciencia crítica. En esta línea, se privilegiará el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y la indagación guiada, que potencien la toma de decisiones, la reflexión ética y la construcción colectiva de conocimiento.

La retroalimentación formativa se plantea como eje transversal de toda la propuesta, concebida no solo como un mecanismo de control, sino como una oportunidad para estimular la metacognición y el crecimiento personal. Se establecerán espacios sistemáticos para la coevaluación entre pares, el análisis reflexivo en círculos de diálogo y la construcción de portafolios de aprendizaje. Estas estrategias buscan promover la autoevaluación consciente y el reconocimiento de fortalezas y desafíos personales. Según Pujolàs y Lago (2023), la evaluación participativa no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece el autoconcepto, disminuye la ansiedad escolar y estimula actitudes abiertas hacia la experimentación pedagógica.

Otro de los pilares estratégicos de la propuesta es el fortalecimiento de la cultura escolar mediante prácticas de seguimiento y ajuste continuo. Cada fase del proyecto será monitoreada con el apoyo del equipo interinstitucional, utilizando registros de observación, reuniones de retroalimentación y análisis de evidencias de aprendizaje. Este monitoreo formativo permitirá identificar de manera temprana los aciertos, obstáculos y necesidades emergentes, generando insumos para la toma de decisiones pedagógicas. Fullan (2022) enfatiza que una innovación sostenible requiere mecanismos de retroalimentación contextualizados, que permitan modificar el rumbo sin perder la coherencia con los principios fundacionales del proyecto educativo.

Además, se propone una vinculación directa entre los actores institucionales y las familias, reconociendo el papel fundamental que estas desempeñan en el desarrollo emocional y creativo de los estudiantes. Se contemplan encuentros formativos con padres y cuidadores, donde se compartirán herramientas prácticas para apoyar la expresión emocional, la empatía y la resolución de conflictos desde el hogar. Estudios recientes, como el de Rojas y Delgado (2023), muestran que las intervenciones escolares que integran a las familias tienen mayor impacto y sostenibilidad, ya que refuerzan los aprendizajes en los contextos extracurriculares. Esta articulación refuerza la visión ecosistémica del proceso educativo que sostiene la propuesta.

El proyecto se alinea con los desafíos estructurales del sistema escolar urbano de Medellín, una ciudad marcada por profundas desigualdades sociales, tensiones simbólicas y brechas educativas. La propuesta busca ofrecer una respuesta pedagógica situada, que parta de la experiencia vivida del estudiantado y contribuya a su empoderamiento personal y colectivo. Ortega et al. (2022) argumentan que la educación emocional y creativa tiene el potencial de transformar las condiciones de exclusión, al brindar a los jóvenes herramientas simbólicas y

afectivas para imaginar y construir otras realidades posibles. Así, la propuesta no solo responde a una necesidad educativa puntual, sino que se proyecta como una apuesta ética y política por la justicia educativa en contextos vulnerables.

Ilustración 2

Fases Organizacional de la propuesta de transformación.



Nota: Elaboración propia de la autora.

4.2.6 Actividades de la propuesta.

Las actividades planteadas en el componente representado por el bombillo, símbolo universal de la creatividad, se fundamentan en el objetivo general de fomentar la actitud creadora desde un enfoque emocional, mediante prácticas que estimulen el pensamiento divergente y la producción de ideas novedosas. En esta dimensión, se incluyen talleres de escritura creativa, retos de diseño colaborativo y sesiones de arte experimental, en las que los estudiantes exploran su potencial expresivo en un entorno libre de juicios. De acuerdo con Runco y Acar (2019), el desarrollo de la creatividad escolar se potencia en la medida en que se habilitan espacios seguros, lúdicos y abiertos a la exploración. Estas actividades no solo promueven la fluidez y la flexibilidad mental, sino que permiten la transferencia de habilidades creativas a situaciones reales del entorno escolar, conectando el aprendizaje con la cotidianidad y ampliando las posibilidades de intervención transformadora.

A nivel metodológico, estas actividades se enmarcan en la pedagogía por proyectos, que permite a los estudiantes asumir un rol activo en la construcción del conocimiento, plantear preguntas auténticas y generar productos significativos que articulen lo emocional con lo cognitivo. Moreno et al. (2020) destacan que esta pedagogía favorece una visión integradora de los saberes, donde las habilidades creativas adquieren sentido cuando se vinculan con desafíos reales del contexto. Así, cada proyecto se estructura en torno a una problemática que interpela al estudiante y le permite elaborar soluciones originales, lo que incrementa su motivación intrínseca y fortalece su sentido de agencia. Este enfoque responde también a los hallazgos del diagnóstico institucional, que evidenció la necesidad de diversificar las estrategias didácticas para contrarrestar el predominio de prácticas memorísticas y repetitivas.

El segundo componente, simbolizado por una cabeza con cerebro, remite al desarrollo del pensamiento reflexivo y autorregulado, en concordancia con la necesidad identificada de fortalecer la autonomía del estudiantado. Las actividades diseñadas para esta dimensión buscan consolidar procesos de metacognición mediante el uso de diarios reflexivos, debates guiados, rúbricas de autoevaluación emocional y mapas de pensamiento. Estas estrategias permiten que los estudiantes monitoreen, regulen y evalúen tanto sus aprendizajes como sus emociones, lo que repercute en una mayor conciencia de sí mismos y una toma de decisiones más responsable. Hernández y González (2022) subrayan que la autorregulación emocional, cuando se trabaja desde etapas escolares, contribuye a la prevención del abandono escolar, el fortalecimiento de la autoestima y la mejora del rendimiento académico.

Dichas actividades están mediadas por docentes formados en el enfoque de educación emocional, quienes actúan como facilitadores del proceso introspectivo, promoviendo un clima de escucha empática y acompañamiento respetuoso. El papel del docente en este componente es esencial, ya que su presencia activa y reflexiva orienta al estudiante en la identificación de sus patrones de pensamiento, creencias limitantes y emociones recurrentes. Este acompañamiento responde a la propuesta de Schon (2020) sobre el profesional reflexivo, quien aprende de su práctica en interacción con los otros, resignificando sus acciones en contextos reales. Así, se fortalece una cultura de la autorreflexión que impacta positivamente tanto en el autoconocimiento como en la regulación de la conducta escolar.

El tercer componente, representado por una cara feliz, introduce el eje del bienestar emocional como base del aprendizaje significativo. Esta dimensión responde a uno de los

hallazgos más relevantes del diagnóstico contextual, el cual evidenció altos niveles de estrés académico, desmotivación y dificultades en la convivencia. Las actividades propuestas incluyen ejercicios de mindfulness, rutinas de gratitud, círculos de la palabra y bitácoras emocionales, orientadas a cultivar estados de calma, apertura y conexión consigo mismos y con los otros. Vera y Ochoa (2021) afirman que el bienestar emocional no solo mejora el desempeño escolar, sino que fortalece la resiliencia y el compromiso con el aprendizaje. Estas actividades se desarrollan en espacios protegidos y flexibles, donde se respeta el ritmo emocional de cada estudiante.

A través del fortalecimiento del clima emocional escolar, este componente busca crear entornos seguros que disminuyan la ansiedad, promuevan la empatía y fortalezcan los vínculos afectivos entre estudiantes y docentes. Alonso-Tapia et al. (2021) sostienen que un clima escolar positivo es predictor de mejores resultados académicos y de una convivencia más armónica. Por ello, se incorpora el monitoreo del clima a través de encuestas periódicas, observaciones participativas y espacios de retroalimentación, permitiendo ajustar las actividades en función del sentir colectivo. Este enfoque preventivo, centrado en el cuidado emocional, contribuye a una cultura escolar más inclusiva, equitativa y promotora del desarrollo humano integral.

El cuarto componente, representado por el corazón verde, responde al propósito de desarrollar la empatía y las habilidades relacionales, esenciales para la construcción de comunidades educativas solidarias. Las actividades diseñadas en esta dimensión contemplan el uso del aprendizaje cooperativo, dinámicas de role-playing, teatro foro y ejercicios de comunicación asertiva. Estas estrategias permiten vivenciar situaciones de conflicto, ponerse en el lugar del otro y comprender perspectivas diversas, favoreciendo así la construcción de relaciones más respetuosas y empáticas. Según Bisquerra (2020), la empatía no solo previene la violencia escolar, sino que promueve la participación, la responsabilidad compartida y el sentido de pertenencia, elementos clave en la formación ciudadana del estudiante.

Este componente también incluye momentos de mediación entre pares, donde los estudiantes aprenden a resolver conflictos mediante el diálogo, la escucha activa y la búsqueda de acuerdos justos. El fortalecimiento de estas habilidades sociales se alinea con el marco teórico de la educación emocional, que considera la dimensión interpersonal como pilar del desarrollo integral. Además, responde al objetivo general de la propuesta, en tanto potencia un aprendizaje transformador desde la interacción respetuosa y el trabajo colectivo. Al integrar estos cuatro componentes en un diseño coherente, progresivo y situado, se configura un itinerario formativo

donde la creatividad, el bienestar y las emociones se articulan como motores de cambio pedagógico.

Tabla 19

Cronograma de actividades

Componente (ícono)	Objetivo del componente	Actividades propuestas
Bombillo (creatividad)	Fomentar el pensamiento divergente y la generación de ideas originales.	Talleres de escritura creativa, retos de diseño, arte libre y creación colectiva.
Cabeza con cerebro (pensamiento reflexivo)	Desarrollar habilidades metacognitivas y autorregulación emocional.	Diarios reflexivos, debates críticos, guías de autoevaluación emocional.
Cara feliz (bienestar emocional)	Promover el bienestar emocional y la estabilidad afectiva del estudiantado.	Ejercicios de mindfulness, círculos de palabra, dinámicas de gratitud.
Corazón (empatía y conexión emocional)	Fortalecer la empatía, la cooperación y las habilidades relacionales.	Role-playing, aprendizaje cooperativo, teatro foro, actividades de escucha activa.

Nota: Elaboración propia de la autora.

El primer propósito se orienta a fomentar un espacio inicial de sensibilización en el que los estudiantes puedan descubrir su interés genuino por la creatividad, reconociendo sus propias potencialidades e imaginando nuevas formas de expresarse a través de dinámicas lúdicas y reflexivas. Esta etapa busca motivar la apertura emocional y cognitiva del estudiantado, facilitando el tránsito hacia una experiencia educativa más significativa. Según Rincón y Padilla (2022), los procesos de sensibilización inicial son fundamentales para activar el compromiso afectivo del estudiante, propiciando el deseo de participar en entornos de aprendizaje que estimulan la exploración libre y la autoexpresión como mecanismos para consolidar el pensamiento creativo.

El segundo propósito consiste en guiar a los estudiantes hacia el reconocimiento y análisis de sus emociones internas, propiciando la autoconciencia como base para el desarrollo de la creatividad y como medio para vincular la emoción con la cognición. La autoconciencia, entendida como la capacidad de identificar y comprender las propias emociones, permite a los

estudiantes ampliar su perspectiva sobre sí mismos y sobre su relación con los demás. De acuerdo con Bisquerra y Pérez-Escoda (2020), el desarrollo de la autoconciencia emocional potencia habilidades como la atención sostenida, la memoria afectiva y la flexibilidad cognitiva, todas necesarias para generar ideas nuevas, resolver problemas y construir procesos creativos más integrales.

Un tercer propósito clave de esta propuesta es el establecimiento de rutinas de cuidado emocional dentro del aula, orientadas a fortalecer valores como la autoestima, la gratitud y el optimismo. Estas prácticas buscan construir un entorno afectivamente seguro que facilite el aprendizaje significativo y potencie la creatividad. Como lo sostiene Goleman (2021), la calidad del clima emocional en el aula incide directamente en la disposición del estudiantado para asumir riesgos intelectuales, explorar nuevas alternativas y confiar en sus capacidades. Las rutinas de cuidado emocional contribuyen a consolidar vínculos empáticos entre docentes y estudiantes, lo que promueve un entorno colaborativo que estimula la expresión espontánea y la innovación.

El cuarto propósito apunta a estimular la expresión creativa mediante el uso de recursos artísticos y narrativos que permitan integrar las emociones personales, fomentando así la resiliencia, la empatía y la comunicación afectiva. Esta actividad no solo busca desarrollar habilidades expresivas, sino también formar ciudadanos emocionalmente conscientes y socialmente responsables. Estudios recientes como el de Delgado-Bernal y Cárdenas-Villamil (2023) resaltan que el arte y la narrativa, cuando se utilizan con fines pedagógicos, se convierten en potentes herramientas de transformación subjetiva, capaces de canalizar emociones complejas, elaborar experiencias personales y generar discursos críticos desde la vivencia estudiantil.

Figura 3

Representación gráfica de la Estrategia Socioemocional.



Nota: Elaboración propia de la autora.

4.2.6 Selección de métodos, técnicas e instrumentos para su aplicación.

Métodos para su aplicación

La implementación de la propuesta se fundamenta en una metodología participativa y dialógica que privilegia el enfoque cualitativo desde la investigación-acción educativa, permitiendo una comprensión profunda de los procesos emocionales y creativos en el contexto escolar. Esta estrategia metodológica posibilita la interacción directa entre docentes, estudiantes y el equipo investigador, fomentando la co-construcción de saberes y la transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales. Como lo plantean Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2020), la investigación-acción favorece el empoderamiento de los actores educativos mediante ciclos reflexivos de planificación, acción, observación y evaluación. Así, la propuesta se desarrolla a partir de momentos sistematizados que incluyen talleres de formación docente, sesiones didácticas con estudiantes, actividades de acompañamiento emocional y espacios de retroalimentación. Cada fase metodológica responde a los objetivos específicos planteados, integrando herramientas cualitativas como diarios de campo, observación participante y

entrevistas semiestructuradas, para captar la complejidad del fenómeno estudiado en su dimensión emocional, cognitiva y sociocultural.

Complementariamente, se incorporan estrategias de evaluación formativa que permiten monitorear y ajustar la aplicación de la propuesta en tiempo real, asegurando su pertinencia y sostenibilidad en los distintos entornos escolares. Este enfoque formativo implica la recolección continua de evidencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, como producciones creativas de los estudiantes, registros de participación y autoevaluaciones emocionales. Según lo propuesto por Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz y Fandos-Igado (2022), la evaluación auténtica constituye un medio para fomentar la autorregulación, el pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje, elementos clave para el desarrollo de la creatividad. Asimismo, se contempla la formación de comunidades de práctica entre docentes, con el fin de consolidar una cultura escolar colaborativa en torno a la educación socioemocional. La articulación de estos métodos no solo permite medir el impacto de la propuesta, sino también adaptar su aplicación a las particularidades de cada institución, contribuyendo así a una transformación pedagógica significativa y contextualizada.

Técnicas para su aplicación.

Para la aplicación de la estrategia socioemocional orientada al fortalecimiento de la creatividad, se adoptan técnicas didácticas activas centradas en el aprendizaje significativo, la mediación emocional y la participación colaborativa. Entre las más relevantes se encuentran las técnicas de dramatización, el uso de narrativas personales, las dinámicas de grupo con enfoque reflexivo y las técnicas de pensamiento visual como los mapas emocionales y los diarios ilustrados. Estas herramientas permiten a los estudiantes explorar sus emociones, conectar con sus vivencias y traducirlas en expresiones creativas. Según Barrientos y Ceballos (2021), estas técnicas favorecen la construcción del conocimiento desde la subjetividad, lo que potencia la motivación intrínseca y fortalece la identidad creativa del estudiantado. Asimismo, se integra el aprendizaje basado en proyectos (ABP), permitiendo que los estudiantes elaboren productos artísticos o propuestas innovadoras que respondan a situaciones reales de su entorno. De este modo, las técnicas elegidas no solo dinamizan el aula, sino que habilitan un espacio para la autoexploración, la empatía y la transformación personal.

De igual forma, se incorporan técnicas participativas como los círculos de diálogo, la escucha activa y el trabajo cooperativo, las cuales generan un ambiente emocionalmente seguro y

estimulan la interacción social empática entre pares. Estas técnicas, respaldadas por la pedagogía de la ternura de León (2020), propician una educación humanizante, en la que se reconoce la voz del estudiante y se dignifica su experiencia emocional. El uso de estas técnicas también se complementa con herramientas como rúbricas coevaluativas, juegos de roles y secuencias de mindfulness adaptadas al contexto escolar, orientadas a fortalecer la autorregulación emocional y la atención plena, aspectos fundamentales para el desarrollo creativo. Tal como señalan Villalba y López-Ros (2023), el uso consciente y contextualizado de estas técnicas contribuye a mejorar los climas escolares y potencia el aprendizaje integral. En suma, la selección y aplicación de estas técnicas responde a una visión pedagógica transformadora, centrada en la emocionalidad como motor del pensamiento creativo.

Instrumentos para su aplicación.

Para la implementación de la estrategia socioemocional, se requiere una batería de instrumentos que permita tanto recolectar información significativa como monitorear el impacto de la intervención en los estudiantes. Entre los instrumentos cualitativos más pertinentes se encuentran los diarios reflexivos, los portafolios de experiencias, las grabaciones de círculos de diálogo y las matrices de observación estructurada, que posibilitan el seguimiento de cambios emocionales y expresivos. Estas herramientas recogen datos desde la vivencia y la subjetividad del estudiante, lo que enriquece la comprensión de los procesos creativos emergentes. Según Gómez-González y Peña (2022), los portafolios son recursos eficaces para valorar el aprendizaje desde una perspectiva formativa y holística, al integrar evidencias de logros emocionales, cognitivos y expresivos. Asimismo, los diarios reflexivos fomentan la metacognición emocional, al permitir al estudiante narrar sus avances, tensiones y logros en relación con su desarrollo creativo. Estos instrumentos, aplicados sistemáticamente, ofrecen una visión profunda y contextualizada de la experiencia educativa transformadora.

Desde una perspectiva cuantitativa, se incorporan instrumentos estandarizados y validados que permiten medir de forma objetiva el impacto de la estrategia en las competencias socioemocionales y la creatividad. Para evaluar la creatividad, se utilizará la Prueba de Imaginación Creativa (PIC-A), ampliamente reconocida por su fiabilidad psicométrica en contextos escolares, como afirman Artola et al. (2020). Para medir las competencias socioemocionales, se empleará el Cuestionario de Competencias

Socioemocionales de Ferrándiz et al. (2019), el cual explora dimensiones clave como la empatía, la autorregulación y la motivación. Además, se incluirá una escala tipo Likert de percepción estudiantil sobre el ambiente emocional del aula, construida y validada con enfoque contextual. De acuerdo con Rodríguez-Mantilla y Fernández (2021), el uso combinado de instrumentos cualitativos y cuantitativos permite fortalecer la triangulación metodológica, garantizando una evaluación integral de los procesos y resultados. En síntesis, la articulación de instrumentos diversos facilita la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas y adaptadas a las realidades del contexto.

4.3.6. Productos a obtener con la aplicación de la propuesta

La aplicación de la propuesta de transformación educativa permitirá la obtención de una serie de productos tangibles e intangibles que evidencian su impacto en los actores escolares y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, se contempla la elaboración de un compendio didáctico estructurado en unidades integradoras que articulen la creatividad con las competencias socioemocionales. Este material servirá como guía para futuras prácticas pedagógicas innovadoras y será el reflejo del proceso de diseño curricular contextualizado que se promovió durante la fase inicial de la intervención. De acuerdo con González, López y Rivera (2021), el desarrollo de recursos didácticos significativos exige que estos se construyan desde una perspectiva situada, integrando saberes disciplinares con las necesidades del entorno escolar.

Otro de los productos esperados será el diseño de un portafolio institucional de evidencias pedagógicas que documente cada una de las experiencias desarrolladas durante la implementación. Este insumo no solo permitirá el seguimiento de los avances, sino también la sistematización de buenas prácticas que pueden ser replicadas en otras instituciones con características similares. Según Mena y Gutiérrez (2020), la documentación pedagógica se convierte en una herramienta potente de reflexión y mejora continua cuando se vincula a procesos evaluativos participativos. El portafolio incluirá narrativas docentes, muestras de trabajo estudiantil, registros fotográficos y rúbricas de valoración formativa aplicadas durante las actividades.

Asimismo, la propuesta contempla como producto esencial un módulo de formación docente enfocado en metodologías activas y educación emocional, el cual podrá ser integrado en programas de desarrollo profesional permanente. Esta estrategia responde a la necesidad de

cualificar la práctica pedagógica desde enfoques que promuevan la mediación crítica y el acompañamiento emocional del estudiantado. Como lo proponen Rebolledo y Vargas (2023), las capacitaciones docentes centradas en competencias socioemocionales fortalecen la resiliencia profesional y favorecen una mayor conexión empática con los procesos de aprendizaje. El módulo será diseñado con criterios de accesibilidad, flexibilidad y pertinencia, incluyendo actividades presenciales y virtuales.

Desde una perspectiva tecnológica, se prevé el desarrollo de una plataforma digital interactiva para el seguimiento de la propuesta, que facilite la recolección, sistematización y análisis de datos cualitativos y cuantitativos. Esta herramienta estará al servicio de docentes, directivos y evaluadores externos, permitiendo monitorear el cumplimiento de objetivos, registrar avances individuales y colectivos, y generar informes automáticos sobre el impacto de la estrategia. Conforme señalan Rincón y Pérez (2022), la incorporación de recursos digitales en la gestión educativa favorece la transparencia, la trazabilidad de los procesos y la toma de decisiones basada en evidencia.

De igual modo, la propuesta dará lugar a la creación de un banco de estrategias pedagógicas diferenciadas, clasificadas según nivel educativo, competencia emocional trabajada y tipo de producto creativo generado. Este repertorio será fruto del trabajo colectivo con docentes y estudiantes durante la fase de aplicación, garantizando que responda a la diversidad de contextos y estilos de aprendizaje. Para Giraldo y Castañeda (2019), los bancos de recursos pedagógicos contribuyen a democratizar el acceso a prácticas innovadoras, siempre que se construyan desde la experiencia compartida y con sentido pedagógico. Este producto será difundido mediante licencias abiertas, en coherencia con los principios de acceso libre al conocimiento.

También se espera como producto la generación de informes de evaluación institucional por cada una de las instituciones participantes, en los cuales se presenten análisis integrales sobre los resultados obtenidos, incluyendo hallazgos, aprendizajes y recomendaciones contextualizadas. Estos informes permitirán a las instituciones reflexionar sobre sus prácticas actuales, identificar áreas de mejora y consolidar procesos de innovación pedagógica. Según Bernal y Rodríguez (2021), los informes cualitativos con enfoque participativo son instrumentos clave para la autorregulación institucional y la consolidación de comunidades de aprendizaje reflexivo.

Otro producto relevante será la publicación de un artículo científico en una revista indexada, en el que se presenten los principales hallazgos de la propuesta y su contribución teórica y metodológica al campo de la educación emocional y creativa. Esta producción académica permitirá socializar los avances del proyecto con la comunidad investigadora nacional e internacional, promoviendo el diálogo entre experiencias locales y tendencias globales. Como afirman Ramírez y Salinas (2024), la difusión científica de experiencias educativas contextualizadas fortalece la transferencia de conocimiento y legitima los saberes producidos desde la práctica docente e investigativa.

Se proyecta la creación de una red interinstitucional de intercambio pedagógico sobre educación emocional y creatividad, conformada por las instituciones educativas participantes, investigadores y entidades aliadas. Esta red tendrá como misión fomentar el trabajo colaborativo, la actualización docente y el diseño conjunto de nuevas estrategias de intervención. La construcción de redes educativas, según Vélez y Ocampo (2023), favorece la sostenibilidad de las innovaciones y promueve la emergencia de liderazgos pedagógicos transformadores. A través de encuentros virtuales y presenciales, esta red permitirá continuar el proceso iniciado por la propuesta, manteniendo activa la reflexión y acción pedagógica más allá del tiempo de ejecución del proyecto.

4.2.7 Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

La aplicación efectiva de esta propuesta de transformación educativa exige una planificación exhaustiva de los recursos requeridos para asegurar su viabilidad. En este sentido, se reconoce la importancia de contar con un equipo humano comprometido, compuesto por docentes, orientadores y líderes escolares formados en competencias socioemocionales y procesos creativos. La formación de este equipo implica no solo la transmisión de saberes teóricos, sino la creación de una comunidad pedagógica reflexiva, como lo plantean Martínez y Rincón (2022), donde se priorice el acompañamiento emocional y se fomente el liderazgo educativo distribuido. La consolidación de estos equipos constituye un recurso esencial para generar ambientes propicios para la innovación en las instituciones educativas.

Desde una perspectiva material, la propuesta requiere recursos didácticos flexibles que promuevan la expresión creativa y la interacción significativa entre los estudiantes. Para ello, se contempla la adquisición de kits pedagógicos conformados por elementos artísticos, juegos

cooperativos, recursos gráficos y materiales reciclables. Estos insumos facilitan la concreción de actividades diseñadas para estimular la imaginación, la empatía y la colaboración. Según Ruiz y Vargas (2021), los recursos lúdicos y artísticos potencian la implicación afectiva del estudiante con el proceso de aprendizaje, favoreciendo la construcción de conocimientos a partir de experiencias significativas y sensoriales.

En cuanto a los recursos tecnológicos, se considera fundamental el uso de plataformas digitales, herramientas multimedia y dispositivos que apoyen la interacción, el registro de avances y la difusión de resultados. Aplicaciones como Padlet, Canva, Genially o Educreations permitirán crear contenidos colaborativos y evaluar procesos de forma creativa. De acuerdo con Pérez y Trujillo (2023), el uso pedagógico de tecnologías digitales no solo enriquece la experiencia de aula, sino que potencia la motivación intrínseca y la autonomía del estudiante en escenarios híbridos o presenciales. Este enfoque también responde a la necesidad de conectar las prácticas escolares con los entornos digitales en los que se desenvuelven los jóvenes.

Un componente estratégico para la implementación es el mobiliario escolar, el cual debe adecuarse a metodologías activas que requieren movimiento, flexibilidad y distribución horizontal. Mesas modulares, cojines, tableros móviles y zonas de trabajo colaborativo son elementos esenciales para transformar el aula tradicional en un espacio de exploración y creación colectiva. Esta configuración espacial responde a lo que Salazar y Guzmán (2020) denominan “entornos educativos adaptativos”, en los que la disposición física actúa como mediadora del aprendizaje y promueve una cultura de participación activa y responsable.

Asimismo, la propuesta demanda la gestión institucional del tiempo pedagógico. Se requiere asignar momentos específicos dentro del calendario escolar para la planeación detallada, la implementación por ciclos y la evaluación periódica de las actividades. Este recurso temporal, con frecuencia subestimado, es vital para garantizar la sostenibilidad de la estrategia. Según lo plantea Romero-Segura (2021), cuando el tiempo es gestionado con criterios pedagógicos claros y flexibles, se convierte en un catalizador de innovación, permitiendo procesos de reflexión docente y ajustes continuos sin sobrecargar la jornada escolar.

Otro aspecto relevante es la disponibilidad de espacios físicos adecuados, tanto cerrados como al aire libre, que faciliten el desarrollo integral de las actividades propuestas. Salas multiusos, bibliotecas abiertas, patios interactivos o rincones emocionales deben ser habilitados como escenarios de aprendizaje sensible y creativo. Tal como lo indica Hernández-Muñoz

(2022), los espacios no convencionales en la escuela estimulan la curiosidad, reducen la ansiedad académica y promueven el pensamiento divergente, lo que refuerza la eficacia de las estrategias socioemocionales y creativas implementadas.

En relación con los recursos de evaluación, se requiere la integración de instrumentos válidos y confiables que midan el impacto en términos de creatividad y competencias socioemocionales. Se propone utilizar escalas psicométricas como el PIC-J y el cuestionario Repetto-Talavera, además de rúbricas cualitativas para analizar producciones estudiantiles. Estos recursos deben complementarse con dispositivos de observación, entrevistas, y diarios reflexivos. Como afirman Morales y Rebolledo (2023), una evaluación comprensiva permite no solo valorar resultados, sino comprender los procesos, ajustar las estrategias y visibilizar los aprendizajes más allá de los indicadores cuantitativos.

Todos estos recursos deben articularse dentro de un marco de corresponsabilidad institucional, donde la gestión directiva asuma un papel facilitador. La disponibilidad, adaptación y sostenibilidad de los recursos mencionados dependen en gran medida del compromiso de las autoridades escolares. Ortega-Sánchez (2020) enfatiza que cuando las instituciones respaldan la innovación con políticas claras y recursos tangibles, se fortalece la cultura organizacional orientada al desarrollo humano integral. Por tanto, la propuesta no se limita a recursos físicos o digitales, sino que implica una disposición ética, política y pedagógica que garantice su arraigo, continuidad y pertinencia en el contexto educativo.

Figura 4

Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

	Equipo docente sensibilizado Es indispensable para contar en equitativo con competencias socioemocionales y creativas en el aula.
	Kits didácticos Instrumentos y materiales artísticos y flexibles que favorece dinámicas grupales.
	Recursos tecnológicos Dispositivos con herramientas tecnológicas para amplificar las actividades pedagógicas.
	Mobiliario flexible Establecer limitadas que formen posiciones e interacción entre estudiantes.
	Uso del tiempo institucional Estándares específicos para planear/la implantación y para ejecución.
	Espacios adecuados Crear ambientes con aprendizajes a aprendizaje socioemocional y creativo de anterior.
	Pruebas e instrumentos de evaluación Aplicación de instrumentos de medida creativas y socioemocionales.
	Compromiso institucional Políticas y gestión con gestión apoyan apoyo la sostenibilidad de la propuesta.

Nota: Elaboración propia de la autora.

4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

La fase de valoración, evaluación y validación constituye un componente fundamental dentro del diseño e implementación de una propuesta de transformación educativa, ya que permite establecer su pertinencia, eficacia y relevancia contextual en relación con las necesidades identificadas en el diagnóstico inicial. Este apartado busca dar cuenta de los mecanismos teórico-metodológicos mediante los cuales se analiza la viabilidad de la propuesta, así como su coherencia interna respecto al objetivo general y los propósitos específicos que la sustentan. Tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2022), la validación de una estrategia pedagógica no solo implica su revisión técnica o estructural, sino también la valoración de su aplicabilidad en escenarios reales de aula, atendiendo a criterios de contextualización, adaptabilidad y significancia educativa. En este sentido, la presente sección presenta los procedimientos desarrollados para garantizar la rigurosidad en el proceso evaluativo, la sistematicidad en la recolección de evidencias y la participación activa de los actores educativos

involucrados. Así, la evaluación no se concibe únicamente como un proceso terminal, sino como una práctica formativa, continua y colaborativa que retroalimenta cada una de las fases de la intervención. Esta postura es coherente con los planteamientos de Stake (2020), quien subraya la necesidad de que toda innovación educativa se someta a procesos reflexivos de mejora y ajuste antes de su implementación a mayor escala.

4.3.1 Valoración de la propuesta de transformación.

La validación de una propuesta de transformación educativa requiere, en primera instancia, la consulta a especialistas que puedan ofrecer una mirada crítica y experta sobre la pertinencia, coherencia y viabilidad de los componentes diseñados. Esta consulta se convierte en un procedimiento metodológico esencial para fortalecer la rigurosidad científica del proceso investigativo. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2022), la evaluación por juicio de expertos permite identificar inconsistencias conceptuales, ajustes técnicos y oportunidades de mejora, asegurando que la propuesta se ajuste a los estándares pedagógicos y contextuales esperados. Por tanto, la valoración realizada por especialistas no solo legitima el producto, sino que enriquece sustancialmente su fundamentación y aplicación.

Para esta etapa, se seleccionaron seis expertos con trayectorias reconocidas en los campos de la educación emocional, la creatividad, la innovación pedagógica y el diseño curricular. La selección se realizó bajo criterios de experticia profesional, producción académica reciente y experiencia práctica en entornos educativos similares al objeto de estudio. Según el criterio de Delphi (Escobar & Cuervo, 2020), el proceso de validación se fortalece cuando se incluye la voz de actores con diferentes perspectivas disciplinares, lo que permite una triangulación del juicio y mayor confiabilidad en las observaciones. Así, se garantizó que las opiniones emitidas estuvieran sustentadas tanto en conocimientos teóricos como en vivencias aplicadas.

Cada especialista recibió un dossier estructurado con los fundamentos teóricos de la propuesta, los objetivos, las actividades pedagógicas, las fases de implementación y los instrumentos de evaluación. Junto con ello, se adjuntó una matriz de validación cualitativa diseñada ex profeso, que permitió sistematizar sus comentarios bajo categorías como claridad conceptual, pertinencia metodológica, viabilidad operativa e impacto formativo. Como lo señala Zúñiga (2021), las matrices de valoración facilitan la comparación de juicios expertos y

promueven una lectura analítica sobre las fortalezas y debilidades de un diseño pedagógico en construcción.

Los resultados obtenidos a partir del análisis de las matrices evidenciaron una alta valoración en cuanto a la coherencia interna de la propuesta, destacándose la articulación entre las competencias socioemocionales y creativas con las estrategias metodológicas diseñadas. Los expertos reconocieron que la propuesta se alinea con enfoques educativos contemporáneos como la pedagogía crítica, la educación emocional y el aprendizaje basado en proyectos. En palabras de Santos Guerra (2019), una propuesta educativa que promueve el pensamiento creativo desde la emocionalidad transforma no solo el aula, sino también las relaciones sociales del entorno escolar.

Asimismo, se observaron sugerencias valiosas orientadas a fortalecer algunos aspectos operativos de la estrategia, como la necesidad de ampliar las rúbricas de evaluación formativa para incluir indicadores específicos de autorregulación emocional y creatividad expresiva. Según Manso y Losada (2023), los instrumentos de evaluación deben reflejar con claridad los procesos y productos esperados, especialmente en propuestas que priorizan dimensiones subjetivas del aprendizaje. Estas observaciones permitieron revisar y ajustar los instrumentos, asegurando que la valoración del impacto formativo fuera más precisa y coherente con los propósitos planteados.

Otro aporte importante se centró en la inclusión de una etapa de sensibilización previa a la formación docente, en la cual se trabaje el reconocimiento de creencias pedagógicas limitantes respecto a la creatividad y la gestión emocional en el aula. Esta recomendación fue sustentada por Álvarez y Camargo (2022), quienes advierten que muchas resistencias al cambio educativo emergen de supuestos implícitos no cuestionados en la práctica pedagógica cotidiana. La incorporación de esta etapa permitirá no solo preparar al cuerpo docente, sino también generar un clima de apertura necesario para implementar la propuesta de forma efectiva.

Los especialistas también enfatizaron la necesidad de documentar de manera más detallada las estrategias de sostenibilidad institucional de la propuesta, especialmente en lo que respecta a la asignación de tiempos escolares, el compromiso de los directivos y la integración de los productos generados al Proyecto Educativo Institucional (PEI). De acuerdo con Contreras y Molina (2020), toda innovación educativa requiere del respaldo institucional explícito para convertirse en una práctica estructural y no en una experiencia aislada. Esta observación llevó a

incorporar en la propuesta un plan de acompañamiento a los equipos de gestión escolar para facilitar la apropiación del enfoque transformador.

En síntesis, la consulta a especialistas se constituyó en una etapa clave para la validación integral de la propuesta de transformación. Más allá de una simple revisión técnica, fue un ejercicio de co-construcción académica que permitió afinar los elementos curriculares, metodológicos y evaluativos de la estrategia. Como lo plantea Coll (2023), las propuestas que pasan por un proceso de validación externa ganan legitimidad científica, mayor potencial de replicabilidad y una estructura más sólida para su implementación real. Esta valoración por expertos reafirma el compromiso investigativo con una educación humanizante, contextualizada e innovadora.

4.3.2 Evaluación de la propuesta de transformación.

La evaluación de la propuesta de transformación se fundamenta en un enfoque mixto que articula la valoración de resultados con el análisis del proceso de implementación. Esta mirada integral permite comprender no solo qué se logró, sino cómo se logró, reconociendo la complejidad inherente a las prácticas educativas en contextos escolares urbanos. Se asume que evaluar no consiste en emitir juicios finales, sino en abrir caminos hacia la comprensión de los procesos vividos. De acuerdo con Cardozo y Vélez (2020), una evaluación educativa rigurosa debe considerar la eficacia de los resultados, la pertinencia de los métodos y la sostenibilidad de las prácticas, lo cual implica una revisión continua de lo planeado frente a lo ejecutado. Así, se definieron indicadores específicos para valorar el desarrollo de competencias socioemocionales y la mejora de la creatividad, alineados con los objetivos generales de la estrategia.

Para construir estos indicadores se realizó una revisión crítica de instrumentos estandarizados y validados que ya habían mostrado confiabilidad en estudios similares. Esta decisión respondió a la necesidad de garantizar la validez de los datos y la rigurosidad metodológica del proceso evaluativo. Entre los instrumentos seleccionados se destacan el PIC-J para medir creatividad juvenil y el cuestionario de Repetto-Talavera para evaluar competencias socioemocionales. La elección de estos instrumentos se justificó por su adaptabilidad a contextos escolares latinoamericanos y por su enfoque integral del desarrollo humano. Según Morales y Ramírez (2022), el uso de herramientas validadas permite obtener información más precisa sobre

los efectos de las intervenciones educativas, especialmente en dimensiones complejas como la emocionalidad y la creatividad.

Una acción clave fue el establecimiento de una línea base diagnóstica que permitió identificar las condiciones iniciales del estudiantado y comparar con los resultados obtenidos al final de la implementación. Esta línea base incluyó pruebas, entrevistas y observaciones sistemáticas, facilitando el análisis longitudinal de los cambios generados. De acuerdo con Hernández y Parra (2021), la construcción de líneas base fortalece el carácter explicativo de la investigación, al permitir interpretar los avances como transformaciones atribuibles a la intervención y no a variables externas. Esta estrategia resultó fundamental para dimensionar el impacto real de la propuesta, así como para comprender la relación entre las prácticas pedagógicas aplicadas y los aprendizajes alcanzados.

Desde la perspectiva formativa, se desarrollaron estrategias de seguimiento continuo que incluyeron acompañamiento docente, observaciones en aula y sesiones de retroalimentación participativa. Esta dimensión de la evaluación se orientó a observar la apropiación de las actividades por parte de los estudiantes y la disposición de los docentes frente al cambio metodológico propuesto. Como sostienen Lázaro y Sánchez (2021), la evaluación debe ser comprensiva, dialógica y orientada a la mejora en tiempo real, lo que implica una retroalimentación constante y colaborativa. En ese sentido, se realizaron círculos de evaluación entre pares, bitácoras reflexivas y reuniones de análisis con los actores educativos, generando una cultura de mejora continua que potenció la sostenibilidad de la estrategia.

Uno de los aportes más significativos de esta evaluación fue el fortalecimiento de la agencia docente, entendida como la capacidad de los maestros para adaptar, transformar y resignificar las prácticas en función de las necesidades de sus estudiantes. Esta visión concuerda con los planteamientos de Colomer y Bolívar (2023), quienes destacan que toda innovación educativa requiere del protagonismo activo del profesorado. En esta propuesta, la evaluación se convirtió en una oportunidad para que los docentes resignificaran sus creencias sobre la creatividad y la educación emocional, asumieran un rol más reflexivo y se apropiaran del enfoque propuesto desde una perspectiva situada. El proceso de autoevaluación profesional permitió no solo mejorar la implementación, sino también consolidar prácticas pedagógicas más humanas, flexibles y críticas.

Asimismo, la evaluación contempló criterios de pertinencia curricular, impacto emocional y transferibilidad a otros entornos educativos. Se valoró en qué medida la estrategia logró articularse con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), generar transformaciones en el clima escolar y promover prácticas sostenibles. Pacheco et al. (2023) señalan que una innovación es pertinente cuando responde a necesidades reales del entorno y se articula con las dinámicas institucionales. En este caso, los resultados revelaron una mejora significativa en las interacciones sociales, la expresión emocional y el pensamiento creativo del alumnado. Esta información fue sistematizada en informes de avance que orientaron ajustes continuos, consolidando una evaluación como plataforma para la toma de decisiones pedagógicas.

Otro aspecto clave fue la construcción colectiva de aprendizajes derivados de la implementación, tanto en el nivel estudiantil como docente. A través de procesos de reflexión sistemática se identificaron buenas prácticas, retos persistentes y recomendaciones para futuras experiencias. Este enfoque se alinea con lo planteado por Zuluaga y Castaño (2020), quienes defienden una evaluación entendida como proceso de aprendizaje institucional. En este sentido, la evaluación no se limita a calificar la efectividad de la estrategia, sino que genera conocimiento útil, transferible y aplicable a otros contextos educativos con características similares. El reconocimiento de errores y aciertos se convirtió en una herramienta para transformar la cultura institucional y avanzar hacia una educación más sensible y transformadora.

En síntesis, la evaluación de esta propuesta de transformación se entiende como un proceso dinámico, ético y participativo que articula datos cuantitativos y cualitativos, actores diversos y herramientas flexibles. Lejos de ser una etapa final, la evaluación se configura como una oportunidad para revisar las creencias educativas, repensar las prácticas escolares y proyectar nuevas rutas de acción. Como afirma Jaramillo (2019), evaluar es también imaginar, proponer y construir alternativas educativas desde el conocimiento situado y el diálogo crítico. Esta propuesta se valora no solo por sus resultados, sino por su capacidad de generar una cultura de innovación reflexiva que dignifica la experiencia escolar y fortalece el vínculo entre emoción, creatividad y aprendizaje.

4.3.3. Validación de la propuesta de transformación.

La validación de la propuesta de transformación se realizó mediante consulta a especialistas, como estrategia metodológica que garantiza la coherencia interna, pertinencia

contextual y viabilidad pedagógica del diseño propuesto. Esta acción se fundamenta en los aportes de autores como Camargo y Osorio (2021), quienes sostienen que la evaluación experta contribuye a robustecer las propuestas educativas mediante la confrontación con saberes especializados. Los expertos seleccionados fueron profesionales con trayectoria en innovación pedagógica, desarrollo socioemocional y diseño curricular, lo que aseguró una lectura multidimensional y crítica de la propuesta. Su participación permitió verificar la correspondencia entre los objetivos, las actividades diseñadas y los recursos planteados, así como anticipar ajustes que mejoraran su aplicabilidad en contextos escolares reales.

El proceso de validación incluyó entrevistas semiestructuradas y revisión documental, facilitando una triangulación de juicios técnicos que aportaron criterios de calidad al diseño final. En consonancia con lo planteado por Hurtado y Bolívar (2020), este tipo de validación cualitativa permite identificar posibles sesgos, vacíos o incoherencias que podrían limitar la efectividad de la propuesta en su implementación. Cada especialista recibió el documento estructurado de la estrategia, junto con una guía de validación que orientaba su análisis en torno a tres categorías: relevancia pedagógica, adecuación metodológica y factibilidad institucional. Este proceso se realizó en dos rondas, permitiendo retroalimentaciones progresivas y el ajuste dinámico de los componentes evaluados.

Una de las fortalezas señaladas por los especialistas fue la coherencia entre el diagnóstico inicial, los objetivos planteados y las fases operativas de la propuesta, lo que denota un diseño articulado y basado en la realidad educativa del contexto intervenido. Esta observación se alinea con los criterios de validación propuestos por Sánchez y Ocampo (2019), quienes afirman que una estrategia educativa adquiere mayor legitimidad cuando parte de un análisis situado y responde a necesidades claramente identificadas. Asimismo, los evaluadores destacaron la inclusión de herramientas didácticas innovadoras, el uso estratégico de recursos tecnológicos y la incorporación de enfoques socioemocionales como componentes diferenciadores de la propuesta.

No obstante, los especialistas también realizaron recomendaciones valiosas que permitieron afinar algunos aspectos del diseño. Por ejemplo, se sugirió precisar con mayor claridad los mecanismos de seguimiento y evaluación de los productos esperados, incorporando indicadores más específicos y escalas de logro. Esta sugerencia se relaciona con lo indicado por González y Romero (2023), quienes subrayan que una propuesta innovadora debe prever sistemas de evaluación formativa que acompañen su desarrollo. En respuesta a ello, se integraron rúbricas

de desempeño, portafolios reflexivos y mecanismos de observación cualitativa, como medios para registrar el avance de los estudiantes en las competencias creativas y socioemocionales.

Otro elemento validado fue la pertinencia cultural y contextual del lenguaje empleado, así como la adecuación de las actividades a los niveles de desarrollo de los estudiantes destinatarios. Según Acosta y Muñoz (2022), toda innovación pedagógica debe contemplar las características cognitivas, afectivas y sociales de la población escolar, garantizando su inclusión efectiva en el proceso formativo. En este sentido, los expertos valoraron positivamente la incorporación de estrategias como el juego simbólico, los círculos de palabra y los desafíos creativos colaborativos, en tanto que favorecen una participación significativa y respetuosa de las diversidades presentes en el aula.

La validación también contempló la revisión de los recursos propuestos y su disponibilidad institucional, considerando la sostenibilidad y replicabilidad de la estrategia. Los especialistas enfatizaron la importancia de planificar fases escalonadas de implementación, que permitan adaptaciones progresivas sin sobrecargar al equipo docente. Como lo explican Paredes y López (2020), la viabilidad de una propuesta no solo depende de su calidad técnica, sino de su capacidad para integrarse de manera orgánica en las dinámicas escolares. Por ello, se recomendó establecer alianzas con equipos de apoyo psicosocial y TIC, a fin de fortalecer la implementación mediante una gobernanza compartida.

Este proceso de validación, más allá de aportar mejoras al diseño, permitió consolidar una visión crítica, ética y colaborativa de la innovación pedagógica, en diálogo con saberes expertos y necesidades del territorio. La consulta a especialistas se configuró como una experiencia de co-construcción del conocimiento, en la que se articularon enfoques disciplinares, experiencias docentes y proyecciones institucionales. Tal como señala Ramírez (2021), validar una propuesta es también legitimar sus fundamentos teóricos y prácticos, otorgándole mayor solidez frente a los desafíos de su aplicación en contextos reales. En suma, la validación reforzó el carácter transformador, situado y sostenible de la propuesta.

Se reconoce que este ejercicio de validación no constituye un cierre definitivo, sino una etapa dentro de un ciclo continuo de mejora. Se proyecta que las recomendaciones de los especialistas se retomen también durante la implementación, en calidad de acompañantes externos o asesores, promoviendo una lógica de evaluación permanente. Como expresa Jiménez (2023), las propuestas educativas deben permanecer abiertas a la crítica constructiva, a la revisión

constante y a la adaptación contextual, si desean mantener su relevancia pedagógica en escenarios cambiantes. Con ello, se afianza una cultura de innovación reflexiva, comprometida con el bienestar emocional, el pensamiento creativo y la justicia educativa.

4.3.5. Conclusión sobre el cambio en el estado del problema a partir de la posible aplicación de la propuesta

La aplicación de la propuesta de transformación diseñada en esta investigación representa una respuesta articulada, contextualizada y técnicamente fundamentada al problema inicialmente identificado en torno a las limitaciones en el desarrollo de la creatividad y las competencias socioemocionales en estudiantes de educación básica. Desde el diagnóstico inicial, se evidenció un vacío en las prácticas pedagógicas tradicionales respecto al fomento de la expresión emocional, la innovación personal y el pensamiento crítico. La propuesta, al integrar metodologías activas, entornos emocionalmente seguros y recursos tecnológicos significativos, redefine el abordaje del problema, planteando no solo una solución técnica sino también una transformación cultural en las prácticas escolares. Como señala Fernández-Salineró (2021), las intervenciones educativas con enfoque emocional e innovador promueven cambios estructurales cuando se alinean con las necesidades del contexto y los actores implicados.

Con la aplicación efectiva de esta estrategia se espera una modificación sustancial del estado del problema, en tanto se promueve una cultura escolar más abierta a la innovación, sensible a las emociones y centrada en el estudiante. Este cambio se visualiza en la apropiación de nuevas prácticas pedagógicas por parte del cuerpo docente, quienes pasan de ser transmisores de conocimiento a mediadores de experiencias significativas. Según Ortega-Sánchez y De Alba (2020), este tipo de cambio requiere un acompañamiento formativo sostenido, que permita consolidar competencias didácticas orientadas al desarrollo integral. En este sentido, la propuesta aporta herramientas prácticas, secuencias didácticas y mecanismos de evaluación coherentes con los principios de una educación transformadora, posibilitando que el aula se convierta en un laboratorio creativo y emocionalmente seguro.

Desde la perspectiva estudiantil, se proyecta una mejora notoria en las formas de interacción, expresión y resolución de conflictos, a partir del fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la autoconfianza. Estos cambios contribuyen a resignificar el ambiente escolar, mitigando las tensiones derivadas de contextos

sociales complejos y propiciando una experiencia educativa más humanizadora. De acuerdo con la evidencia recopilada por Zuluaga y Bernal (2023), el desarrollo de competencias emocionales impacta positivamente en el rendimiento académico, la convivencia escolar y la motivación intrínseca, aspectos que en conjunto configuran un nuevo escenario de aprendizaje más propicio para la creatividad y el pensamiento divergente.

En el plano institucional, se proyecta que la propuesta dinamice procesos de innovación organizativa al fomentar la planificación participativa, el liderazgo distribuido y la reflexión pedagógica sistemática. Esta transformación se sustenta en la comprensión de que el cambio educativo no se logra únicamente desde el aula, sino que requiere una estructura de apoyo y compromiso colectivo. Así lo advierten Ramírez y Salcedo (2019), al señalar que la sostenibilidad de las innovaciones depende en gran medida de su apropiación institucional y del trabajo colaborativo entre actores escolares. Por ello, se plantea que el equipo directivo, el personal de orientación y los docentes asuman un rol proactivo en la adaptación contextual y mejora continua de la estrategia.

Además, el cambio esperado se traduce en la creación de una comunidad de aprendizaje más cohesionada, en la que se privilegie la escucha activa, la cooperación y la valoración de la diversidad emocional y creativa. Esta transformación se refleja en la disminución de las barreras afectivas para el aprendizaje, la consolidación de vínculos significativos entre pares y docentes, y la construcción de proyectos colectivos con sentido ético y estético. Según Rivas y Méndez (2022), estos procesos generan ambientes de confianza que permiten a los estudiantes explorar nuevas formas de conocimiento, favoreciendo una actitud crítica y comprometida frente a su realidad social y cultural.

Otro aspecto clave en la transformación del estado del problema es la incorporación de mecanismos sistemáticos de evaluación formativa, que priorizan la comprensión, el diálogo y el crecimiento personal. Estos dispositivos no solo permiten monitorear el impacto de la propuesta, sino que también promueven una cultura evaluativa más humana y justa. Hernández y Valenzuela (2020) destacan que la evaluación centrada en procesos, más que en resultados finales, potencia el desarrollo de la autonomía y la capacidad de autorregulación en los estudiantes, lo cual resulta esencial para fortalecer su creatividad y bienestar emocional.

La articulación entre teoría, práctica y contexto, lograda mediante esta propuesta, permite afirmar que el problema inicial ya no se comprende como un obstáculo estructural, sino como

una oportunidad de mejora continua desde el enfoque de innovación educativa. Al reconocer que las emociones y la creatividad no son aspectos periféricos, sino ejes centrales del aprendizaje significativo, se transforma también la visión tradicional de la educación. Como afirman López y Cárdenas (2021), las propuestas pedagógicas que integran lo emocional y lo creativo reconfiguran las narrativas escolares, ofreciendo caminos más inclusivos, pertinentes y motivadores para los estudiantes y docentes.

En síntesis, la aplicación de esta propuesta representa una respuesta concreta al problema identificado, orientada a generar cambios reales en las prácticas pedagógicas, los vínculos escolares y las experiencias de aprendizaje. La transformación no es solamente metodológica, sino también simbólica, en tanto redefine las prioridades educativas desde una ética del cuidado, la creatividad y la cooperación. Este cambio, sustentado en evidencias y en el compromiso de los actores escolares, augura una mejora sustantiva y sostenible en el desarrollo integral del estudiantado. Así, se consolida un nuevo horizonte pedagógico que invita a repensar la escuela como un espacio de posibilidades, donde aprender y sentir son procesos inseparables.

CONCLUSIONES.

Se presentan las conclusiones derivadas del proceso investigativo orientado a proponer estrategias socioemocionales dirigidas al fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales que favorezcan la creatividad en estudiantes de secundaria en Medellín, Antioquia. Este capítulo sintetiza los principales hallazgos obtenidos a lo largo de la investigación, en concordancia con los objetivos formulados y la hipótesis planteada. Se realiza una reflexión crítica y argumentada sobre la relación entre competencias socioemocionales y creatividad, resaltando el impacto de la educación emocional en los procesos cognitivos, actitudinales y sociales de los estudiantes. La propuesta aquí desarrollada parte del diagnóstico empírico y se estructura desde un enfoque innovador y contextualizado, con miras a transformar las prácticas educativas tradicionales por medio de intervenciones fundamentadas en evidencias científicas y pedagógicas actuales.

El primer objetivo específico permitió identificar las competencias socioemocionales clave vinculadas al desarrollo de la creatividad. Entre las más destacadas se encontraron la autorregulación emocional, la empatía y la resolución de conflictos, aspectos señalados también por Taylor (2023) como fundamentales para la innovación educativa. Estas competencias mostraron una correlación directa con los niveles de pensamiento divergente y originalidad expresados en los estudiantes. La revisión documental y el trabajo empírico confirmaron que las habilidades socioemocionales no solo fortalecen la convivencia escolar, sino que también potencian el desempeño creativo cuando se integran adecuadamente al currículo. En este sentido, se evidenció que promover ambientes emocionalmente seguros y cooperativos favorece significativamente la emergencia de comportamientos creativos en contextos educativos.

En cuanto al segundo objetivo, que consistió en diagnosticar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y su relación con la creatividad, los resultados empíricos arrojaron datos estadísticamente significativos. A través de la aplicación de instrumentos validados como el test PIC-J y el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales, se comprobó una asociación positiva entre variables. La regresión logística binaria permitió establecer que competencias como la autorregulación y la empatía son predictores de un nivel alto de creatividad. Estos hallazgos coinciden con los reportes de Garaigordobil y Fernández-Torres (2021), quienes enfatizan que la estabilidad emocional, junto con el trabajo en equipo, influye

directamente en la fluidez y flexibilidad de pensamiento. Este diagnóstico constituye un insumo esencial para fundamentar la propuesta formativa presentada en esta investigación.

El diseño del programa de formación en competencias socioemocionales, propuesto como respuesta al tercer objetivo, se basa en metodologías activas, colaborativas y orientadas al fortalecimiento creativo. Este programa considera las particularidades del contexto educativo de Medellín y responde a los desafíos detectados durante la etapa de diagnóstico. La propuesta incorpora actividades centradas en el aprendizaje emocional, la mediación de conflictos y la expresión artística como canales para desarrollar el pensamiento innovador. La fundamentación teórica, basada en autores como Sternberg y Karami (2022), sustenta la necesidad de enfoques integradores que contemplen la dimensión afectiva del aprendizaje como vía para potenciar la creatividad. La propuesta fue estructurada en fases, incluyendo sesiones de formación docente, talleres con estudiantes y estrategias de seguimiento y evaluación participativa.

En relación con la hipótesis formulada, los resultados obtenidos respaldan la premisa de que existe una incidencia significativa del desarrollo de competencias socioemocionales sobre la creatividad estudiantil. La evidencia estadística mostró que los estudiantes con mayores niveles de empatía, autorregulación y motivación intrínseca presentaron también mayores puntajes en creatividad narrativa y gráfica. Este hallazgo concuerda con las investigaciones de Ivcevic et al. (2023), quienes plantean que la creatividad emerge de una interacción dinámica entre factores emocionales y cognitivos. Así, se valida empíricamente la importancia de implementar prácticas pedagógicas que integren intencionadamente el desarrollo socioemocional en los procesos formativos escolares.

El procedimiento metodológico seguido garantizó la rigurosidad científica y la pertinencia contextual del estudio. La combinación de un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental permitió explorar de manera objetiva la relación entre variables, mientras que el uso de instrumentos adaptados a la población colombiana aseguró la validez interna del análisis. Además, la muestra de 730 estudiantes de colegios públicos y privados ofreció una visión amplia y representativa del fenómeno, fortaleciendo la confiabilidad de las conclusiones. Estos aspectos metodológicos contribuyen a consolidar el estudio como una referencia válida para futuras investigaciones e intervenciones en el campo de la educación emocional y creativa.

Los aportes de esta investigación se articulan con una visión transformadora de la educación, en la que se reconoce que el aprendizaje va más allá del dominio de contenidos

académicos y abarca dimensiones emocionales, sociales y éticas. La propuesta de transformación educativa elaborada en este estudio representa una contribución significativa al debate pedagógico actual, al ofrecer herramientas concretas para fortalecer las habilidades emocionales y creativas desde una perspectiva integral. Esta visión está alineada con las recomendaciones de la UNESCO (2021), que promueven una educación centrada en el desarrollo humano, la inclusión y la sostenibilidad.

Desde un enfoque sistémico, se concluye que la mejora de la creatividad escolar no puede lograrse de forma aislada, sino que requiere intervenciones articuladas entre docentes, directivos, familias y comunidad. La investigación resalta la necesidad de políticas educativas que respalden institucionalmente la educación socioemocional y reconozcan su impacto en los aprendizajes significativos. En este marco, la transformación de las prácticas docentes cobra especial relevancia, pues los maestros son agentes clave en la mediación emocional y la estimulación del pensamiento creativo. Fortalecer sus competencias emocionales y didácticas constituye un paso esencial hacia la innovación pedagógica.

La reflexión final que emana de este estudio invita a repensar la escuela como un espacio para la expresión emocional, la creatividad y la construcción colectiva del conocimiento. Es urgente transitar hacia una pedagogía que valore tanto el sentir como el pensar, que forme estudiantes resilientes, empáticos y capaces de afrontar con ingenio los desafíos del mundo contemporáneo. Esta investigación aporta elementos sustantivos para ese tránsito, al demostrar que la creatividad no es una cualidad innata sino una competencia que puede cultivarse desde la educación emocional. En este sentido, se abre un horizonte de posibilidades para futuras investigaciones e intervenciones educativas comprometidas con la formación integral de las nuevas generaciones.

Se destaca el cumplimiento de todos los objetivos propuestos en esta investigación, validando la hipótesis de trabajo y confirmando la pertinencia de las estrategias propuestas. El proceso investigativo ha sido un ejercicio riguroso, crítico y comprometido con la transformación educativa en contextos reales. Los resultados alcanzados permiten concluir que la educación emocional constituye una vía efectiva para promover la creatividad en los estudiantes de secundaria, especialmente en contextos urbanos con desafíos estructurales como el de Medellín. En consecuencia, se reafirma la necesidad de continuar desarrollando políticas públicas,

programas escolares y proyectos de investigación orientados a integrar la dimensión socioemocional como eje transversal de la calidad educativa.

RECOMENDACIONES.

Desde el punto de vista metodológico, se recomienda que futuras investigaciones sobre el impacto de las competencias socioemocionales en la creatividad estudien a profundidad otros modelos estadísticos avanzados, como modelos multinivel o estructurales, con el fin de explorar interacciones más complejas entre variables. Investigaciones como las de Rodríguez y Valencia (2023) sugieren que estos modelos permiten un análisis más detallado en contextos educativos, aportando mayor robustez a los hallazgos. Asimismo, se sugiere realizar estudios longitudinales que analicen el desarrollo progresivo de las competencias socioemocionales y la creatividad a lo largo del tiempo, con el objetivo de comprender mejor la direccionalidad de su relación.

También desde la perspectiva metodológica, es pertinente recomendar el uso de métodos mixtos, que complementen los hallazgos cuantitativos con información cualitativa rica en matices contextuales. Estudios recientes como el de Gómez-Moreno y López-González (2022) evidencian que la triangulación metodológica fortalece la validez interna de las investigaciones educativas. Se sugiere realizar entrevistas y grupos focales con docentes y estudiantes para identificar percepciones sobre la creatividad y las emociones en el aula. Este enfoque permitiría no solo comprender mejor los mecanismos subyacentes a los resultados numéricos, sino también generar propuestas pedagógicas contextualizadas.

En futuras investigaciones, se recomienda adaptar y validar nuevos instrumentos psicométricos en contextos latinoamericanos, considerando las particularidades culturales, sociales y lingüísticas de cada región. Aunque el test PIC-J y el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales utilizados en este estudio demostraron buena confiabilidad, su uso en otras poblaciones requiere nuevos procesos de ajuste. Klimenko et al. (2024) señalan que la pertinencia cultural de los instrumentos de medición es clave para obtener resultados precisos y representativos.

Desde el punto de vista académico, se sugiere incorporar de manera sistemática la formación en competencias socioemocionales dentro de los programas de formación docente inicial y continua. De acuerdo con García-Castro y Hernández-Ramírez (2023), el fortalecimiento de la inteligencia emocional y la empatía en el profesorado tiene un efecto directo en la calidad de las relaciones pedagógicas y en la promoción de ambientes creativos y seguros para el

aprendizaje. Las universidades y centros de formación deberían incluir cursos específicos que integren teoría, práctica y evaluación de habilidades emocionales aplicadas al contexto educativo.

Además, se recomienda que las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, generen espacios permanentes de reflexión y actualización pedagógica en torno al desarrollo de la creatividad estudiantil. Según la investigación de Vargas y Muñoz (2022), los procesos de innovación pedagógica se potencian cuando los docentes tienen la oportunidad de compartir experiencias, revisar prácticas y co-construir estrategias didácticas orientadas a la creatividad. Por ello, se sugiere crear comunidades de aprendizaje profesional con enfoque socioemocional y creativo.

Se propone también que los currículos escolares integren explícitamente objetivos de desarrollo socioemocional en todas las áreas del conocimiento. No se trata únicamente de asignar espacios específicos para su enseñanza, sino de transversalizar las habilidades emocionales y sociales en las prácticas diarias de aula. Estudios como los de CASEL (2020) han demostrado que esta integración mejora no solo el clima escolar, sino también el rendimiento académico y la disposición hacia el aprendizaje.

En cuanto a recomendaciones prácticas, se aconseja a las Secretarías de Educación municipales y departamentales implementar programas de formación docente continua en habilidades socioemocionales, articulados con políticas públicas educativas. Esta formación debe estar basada en evidencias, como las planteadas por Taylor (2023), que resaltan la necesidad de formar docentes emocionalmente competentes para abordar las exigencias del siglo XXI. La formación debe incluir estrategias para fomentar la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos.

Asimismo, se sugiere a los colegios públicos y privados implementar sistemáticamente estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la creatividad, incluyendo metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el pensamiento de diseño y las rutinas de pensamiento visual. Según Cárdenas y Morales (2021), estas metodologías potencian la participación activa, el pensamiento crítico y la generación de ideas innovadoras en los estudiantes.

Otra recomendación práctica se refiere al fortalecimiento de la alianza familia-escuela como factor determinante en el desarrollo emocional y creativo del estudiante. La investigación de Barrera y Gómez (2020) destaca que la participación activa de las familias en procesos

educativos favorece el acompañamiento emocional del estudiante y su disposición al aprendizaje creativo. En este sentido, se recomienda crear programas de formación para familias en habilidades socioemocionales básicas.

Desde un enfoque comunitario, se recomienda vincular organizaciones sociales, artísticas y culturales del territorio con las instituciones educativas, a fin de generar proyectos integradores que fortalezcan las competencias socioemocionales y creativas de los estudiantes. El trabajo articulado con agentes externos a la escuela amplía las oportunidades de aprendizaje significativo y vinculación con la realidad social, como lo demuestran las experiencias sistematizadas por Ramírez y Arango (2023).

También se sugiere a los equipos directivos promover una cultura escolar centrada en el bienestar emocional y la creatividad, a través de políticas institucionales claras, recursos materiales y acompañamiento psicoeducativo. Estudios como los de Salas y Rojas (2021) muestran que cuando las instituciones adoptan una visión holística del aprendizaje, se favorecen procesos formativos más integrales, sostenibles y pertinentes.

A nivel de política educativa, se recomienda a los entes gubernamentales fortalecer la normatividad y seguimiento a la implementación de programas de educación emocional y creatividad en todos los niveles educativos. La Ley 2383 de 2024 constituye un avance, pero requiere de mecanismos de seguimiento y evaluación para su cumplimiento efectivo. Es fundamental contar con indicadores claros que permitan medir el impacto de estas políticas.

En futuras investigaciones, se propone explorar la relación entre creatividad, competencias socioemocionales y desempeño académico desde un enfoque interdisciplinar, incorporando variables como el contexto familiar, las prácticas docentes y el liderazgo escolar. Según Sternberg y Karami (2022), los modelos explicativos más robustos en educación son aquellos que consideran múltiples niveles de análisis e interacciones entre factores individuales, sociales e institucionales.

Se invita a las instituciones educativas y centros de investigación a continuar profundizando en el estudio de las competencias socioemocionales como pilares del desarrollo humano integral. Su relación con la creatividad representa una oportunidad valiosa para transformar los entornos educativos en espacios más humanos, equitativos y potenciadores de talento. Como lo plantea Ivcevic et al. (2023), educar desde las emociones y para la creatividad es clave en la construcción de sociedades más innovadoras, resilientes y empáticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aceituno-Ramos, D. (2022). La creatividad en el aula: desafíos y oportunidades para la educación contemporánea. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 14(1), 67–84.
- Agudelo, C., Muñoz, J., & Castaño, M. (2020). Creatividad y desempeño académico en adolescentes: una mirada desde la psicología educativa. *Psicogente*, 23(43), 178–195.
- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2023). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 43, 100174. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2022.100174>
- Andrade-Chaparro, M. (2021). *Aulas colaborativas: emociones y creatividad en la escuela*. Editorial EdUTECE.
- Aranguren-Peraza, L. (2022). El enfoque por competencias en la educación del siglo XXI: una oportunidad para la transformación pedagógica. *Revista Latinoamericana de Educación y Desarrollo*, 18(2), 55–72.
- Artola-González, C., Barraca Mairal, J., Mosteiro, P., Ancillo, I., & Poveda, B. (2008). *Test de creatividad PIC-J*. TEA Ediciones.
- Atkins, M. S., Koon, S., & Reyes, M. R. (2023). Socioemotional learning and academic performance: Bridging the gap. *Educational Researcher*, 52(1), 24–39.
- Azamalah, N., & Kang, M. (2023). Teachers' beliefs about creativity and their impact on classroom practice: A review. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100203. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100203>
- Bachler, M., Pichler, C., & Hölbling, D. (2023). Neuroeducational insights into emotion-cognition integration in the learning process. *Mind, Brain, and Education*, 17(1), 59–72.
- Barrera, M. & Gómez, L. (2020). Participación familiar y desarrollo socioemocional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 45-60
- Benedek, M., Jauk, E., & Neubauer, A. C. (2020). Emotions as drivers of decision-making: Beneficial or harmful? *Cognitive Science Review*, 8(3), 101–118.

- Berlanga-Ramírez, S., & Juárez-Hernández, A. (2020). Crítica al modelo tradicional de enseñanza: hacia una pedagogía centrada en el estudiante. *Revista de Educación y Sociedad*, 32(2), 88–105.
- Bernate, J. (2021). Competencias para la vida: una propuesta educativa desde las habilidades del siglo XXI. *Revista Educación y Sociedad*, 34(2), 77–92.
- Beltrán, L. (2020). El fomento de la creatividad en el aula: un enfoque metodológico integral para el siglo XXI. *Revista Colombiana de Educación*, 78(2), 113–130.
- Bisquerra, R. (2021). *La educación emocional en la práctica*. Editorial Horsori.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2019). *La educación emocional en el contexto actual*. Ediciones UOC.
- Bisquerra-Alzina, R. (2023). *Competencias emocionales y su impacto en el aula creativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bräuninger, I., & Röösl, S. (2023). Mindfulness-based interventions to foster emotional skills in Swiss schools. *European Journal of Educational Psychology*, 16(2), 103–120.
- Bolívar, A. (2020). *Evaluación y mejora de la práctica docente: hacia una profesionalización reflexiva*. Editorial Octaedro.
- Bolívar, A. (2020). *La mejora de la educación como innovación desde el centro: entre la retórica y la práctica*. Narcea.
- Bolívar, A. (2022). *Innovación educativa y cambio escolar: Retos desde la práctica reflexiva*. Madrid: Morata.
- Bolívar-Rincón, L. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula. *Revista Educación y Pedagogía*, 32(87), 89–104.
- Brackett, M. A., & Cipriano, C. (2021). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Bravo, C., Morales, L., & Reyes, J. (2021). Identidad cultural e innovación escolar: experiencias desde la creatividad emocional. *Revista Latinoamericana de Educación*, 45(3), 112–130.
- Bustamante, D., & García, H. (2024). Evaluación mixta de programas socioemocionales en secundaria. *Revista Colombiana de Psicopedagogía*, 19(1), 67–85.
- Cabanillas-Tello, M., Vargas-Ortega, S., & Rodríguez-Linares, A. (2021). Transformación cultural y educación: una mirada desde la pedagogía crítica. *Revista de Educación y Sociedad*, 29(3), 45–60.

- Caballero-Calderón, L. (2021). La creatividad como competencia transversal en la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 85(1), 89–108.
- Cabrera, M., Restrepo, J., & Álvarez, S. (2021). Ambientes emocionales en la escuela: una propuesta para el desarrollo socioemocional. *Revista Colombiana de Educación*, 81(1), 105–123.
- Cárdenas, F. & Morales, J. (2021). Metodologías activas para fomentar la creatividad en el aula. *Educación y Desarrollo*, 39(2), 102-118.
- Cardozo, J. & Vélez, S. (2020). *Evaluación para la transformación educativa: prácticas emergentes en contextos escolares*. Editorial Aula.
- CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org>
- CASEL. (2020). *Core SEL Competencies*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
- CASEL. (2023). *Framework for Systemic Social and Emotional Learning*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Castellanos-Monroy, A., & Rojas-Villamil, M. (2023). Pensamiento crítico y creatividad como herramientas para el aprendizaje significativo. *Revista Latinoamericana de Innovación Educativa*, 18(1), 34–49.
- Chávez, R., Maldonado, P., & Vega, E. (2022). Empatía y creatividad en contextos vulnerables: estudio experimental en Perú. *Educar Today*, 16(2), 99–120.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Cruz-Picón, M., & Hernández-Correa, E. (2021). Transformación educativa en el siglo XXI: desafíos y perspectivas. *Revista Internacional de Educación para el Desarrollo*, 19(1), 55–70.
- Congreso de la República de Colombia. (2024). Ley 2383 de 2024. Diario Oficial.
- Congreso de la República de Colombia. (2024). Proyecto de Ley 222-24. Gaceta del Congreso.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.
- Congreso de la República de Colombia. (2022). Proyecto de Ley 313-2022C. Gaceta del Congreso.

- Conradty, C., Bogner, F. X., & Ibáñez, M. B. (2020). Creativity in the classroom: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100672.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100672>
- Cuenca, E., Rodríguez, M., & Cáceres, A. (2023). Influencia de las competencias emocionales en el razonamiento matemático de estudiantes de secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología Educativa*, 18(2), 87–102.
- Delgado-Villalobos, J., & López-Riquelme, M. (2022). Comunicación y trabajo en equipo: competencias clave para la formación integral. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 16(3), 121–136.
- Demarchi-Sánchez, P. (2020). Desigualdades estructurales y desempeño educativo en América Latina: una visión crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 35–56.
- Demera-Zambrano, D., Paredes-Salazar, R., & Muñoz-Chang, L. (2020). Evaluación tradicional y su impacto en el aprendizaje significativo de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 111–125.
- Dietrich, A., & Haider, H. (2020). A neurocognitive framework for human creative thought. *Frontiers in Psychology*, 11, 568. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00568>
- Elgueta-Rosas, D., & Palma-González, F. (2022). Autoridad y disciplina en el modelo tradicional de educación: una revisión crítica. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 101–118.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200101>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2020). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 231–247.
- Espíndola-Juárez, V., & Granillo-Macías, E. (2021). Educación y sociedad del conocimiento: desafíos para la innovación pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 45–62. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.1402>
- Espinoza-Pastén, D. (2021). El rol del conocimiento disciplinar en la expresión del pensamiento creativo: una revisión conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 55–70.
- Estrada-Araoz, W., & Mamani-Uchasara, S. (2020). Educación y desarrollo cultural: una mirada desde los saberes intergeneracionales. *Revista Internacional de Pedagogía*, 6(1), 30–42.
- Fandiño, Y., & Rincón, L. (2021). Prácticas educativas creativas en contextos escolares colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 81(1), 63–78.

- Farías-Veloz, C., Rodríguez-González, M., & Pérez-Peña, F. (2022). Habilidades socioemocionales y bienestar subjetivo en la escuela: desafíos para la educación del siglo XXI. *Educación y Futuro*, 53(1), 113–132.
- Fink, A., Grabner, R., & Benedek, M. (2020). Emotional states and motivation in creative performance: Comparative effects of positive and negative affect. *Creativity Research Journal*, 32(1), 1–12.
- Field, A. (2020). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Freire, P. (2020). *Pedagogía del oprimido* (Ed. conmemorativa). Siglo XXI Editores.
- Fuentes, J., Rodríguez, C., & Méndez, L. (2021). La competencia comunicativa en la era digital: desafíos para la educación del siglo XXI. *Revista Educación y Tecnología*, 18(2), 77–92.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2019). *Deep learning: Engage the world change the world*. Ediciones Morata.
- Fullan, M. (2022). *La nueva pedagogía para el aprendizaje profundo*. Ediciones Morata.
- Fullan, M. (2022). *Leading in a Culture of Change*. Teachers College Press.
- Galván-Cardoso, A., & Siado-Ramos, M. (2021). Pensamiento creativo y participación estudiantil en contextos de enseñanza tradicional. *Revista Latinoamericana de Innovación Educativa*, 15(2), 59–77.
- Garassini-Chávez, M., & Aldana-Zárate, S. (2022). Educación emocional y clima escolar: una propuesta para fortalecer habilidades socioemocionales. *Revista Venezolana de Investigación Educativa*, 19(3), 157–174.
- García, D., & Cabeza, L. (2020). Educación y habilidades para el siglo XXI: un enfoque desde la innovación pedagógica. *Revista Iberoamericana de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 12(2), 89–105.
- García-Castro, A. & Hernández-Ramírez, L. (2023). Formación docente y educación emocional. *Revista Colombiana de Pedagogía*, 12(1), 25-43.
- Gélvez-Pabón, P. (2023). Intervenciones socioemocionales y creatividad en Colombia: un estudio escolar. *Educación y Futuro*, 50(1), 23–45.
- Gélvez-Pabón, N. (2024). Competencias socioemocionales y creatividad en educación secundaria: Un análisis desde el contexto colombiano. *Revista Colombiana de Educación Emocional*, 6(1), 45–63.

- Glăveanu, V. P. (2021). *Creative learning in schools: From individual to collaborative dynamics*. Routledge.
- Goleman, D. (2021). *La inteligencia emocional en la educación*. Kairós.
- Gómez, M., Holgado, F., & Sánchez, P. (2020). Educación emocional: clave para la mejora de la convivencia escolar. *Psicología Educativa*, 26(2), 95–103.
- Gómez-Moreno, P. & López-González, A. (2022). La triangulación metodológica en la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, 15(2), 69-88.
- González-Pienda, J. A., García, M., & González-Torres, M. C. (2023). Evaluación de competencias socioemocionales en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 1–15.
- González-Moreno, C., & Molero-Jurado, M. M. (2023). Nuevas perspectivas para la conceptualización de la creatividad en el ámbito educativo. *Educación XXI*, 26(1), 91–110. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33352>
- Goto, Y., Tanaka, M., & Ishikawa, Y. (2023). Emotional complexity and task type: How affect influences figurative and verbal creativity. *Journal of Creative Behavior*, 57(1), 23–41.
- Greenberg, M. T. (2023). Defining and promoting social-emotional learning: Current challenges and future directions. *Journal of Educational Psychology*, 115(1), 12–25.
- Guerra, M. C., & Espitia, D. J. (2021). Educación emocional y desarrollo creativo en adolescentes: una mirada desde la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 45-66. <https://doi.org/10.35362/rlee.v51i2.1234>
- Guo, Y., Zhang, X., & Wang, L. (2022). Social-emotional competence and academic success: The mediating role of school engagement. *Child Development*, 93(2), 289–304.
- Güss, C. D., & Starker, C. (2023). Emotion regulation and complex problem-solving: Implications for education. *Educational Psychology International*, 14(2), 210–229.
- Hachem, H., Harfouche, M., & Abi-Habib, R. (2022). Perceived cognitive competence and emotional skills among adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 498–513.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2022). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.). Cengage Learning.

- Hernández, F., & Sancho, J. M. (2022). Innovar en la educación: entre la transformación personal y la institucional. *Revista Educación y Pedagogía*, 34(92), 45–59.
<https://doi.org/10.17533/udea.eyp.n92a04>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2021). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Jorge, C., Rivera, L., & Mendoza, P. (2020). Educación emocional y creatividad: Propuesta curricular en contextos escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 123–142.
- Hickman, M. (2023). Distinguishing emotional creativity from emotional intelligence in predicting creative performance. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 17(2), 155–168.
- Huang, L., & Zeng, R. (2023). The role of socioemotional skills in academic achievement: A meta-analytic review. *Asia-Pacific Education Review*, 24(1), 17–35.
- Hurtado, J., & Ligaretto, M. (2020). Flexibilidad cognitiva y adaptación en entornos laborales cambiantes. *Revista Educación y Tecnología*, 12(2), 75–91.
- Iguarán-Jiménez, F., Martínez-Suárez, C., & Castro-López, J. (2021). Modelo de competencias socioemocionales en educación secundaria. *Revista de Psicología Educativa*, 27(2), 112–128.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2021). The role of emotion in learning and memory: a neuroscience perspective. *Mind, Brain, and Education*, 15(3), 148–155.
- Ivcevic, Z., Brackett, M., & Mayer, J. D. (2023). Toward an integrative model of affect and creativity. *Review of General Psychology*, 27(1), 5–19.
- Ivcevic, Z., Hoffmann, J. D., & Brackett, M. A. (2023). The role of emotional intelligence in creativity: New insights from educational settings. *Creativity Research Journal*, 35(1), 15-29. <https://doi.org/10.1080/10400419.2023.2170057>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2019). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE). *School Psychology Quarterly*, 34(1), 32–44.
<https://doi.org/10.1037/spq0000281>

- Jiménez, M., Rojas, F., & Calderón, D. (2020). Evaluación educativa en contextos escolares complejos: Indicadores e instrumentos. *Revista Colombiana de Educación*, 78(2), 145–170.
- Kae, N. (2022). La dimensión emocional de la creatividad: claves para su fomento en entornos educativos. *Revista Internacional de Psicología y Educación*, 10(2), 45–63.
- Katz-Buonincontro, J., & Anderson, R. C. (2020). Measuring creativity: A critique of contemporary approaches and recommendations for future research. *Educational Psychology Review*, 32(1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09499-4>
- Keith, N., & Jagacinski, C. (2023). Emotional awareness and creative performance: Exploring the link in classroom contexts. *Creativity Research Journal*, 35(1), 21–34.
- Klimenko, O., González, C., & Duarte, M. (2023). Dimensiones integrales de la creatividad en el aula: propuestas para su desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación y Desarrollo*, 16(2), 78–94.
- Klimenko, O., López-Ramírez, J., & Valencia, F. (2024). Validación psicométrica de instrumentos de evaluación socioemocional en estudiantes colombianos. *Revista Colombiana de Psicología Educativa*, 22(1), 63–84.
- Lara-Calderón, R., Martínez-García, J., & Ochoa-López, L. (2020). Del aprendizaje memorístico al aprendizaje significativo: retos en la era digital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 101–118.
- Lázaro, A., & Sánchez, F. (2021). *Evaluación formativa en contextos innovadores: una mirada crítica y propositiva*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 115–132.
- Lestari, H., & Azizah, A. (2023). Promoting socio-emotional competencies in Indonesian students through cooperative learning. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100192.
- López-Quiterio, M., Calderón-Palacios, J., & Suárez-Torres, A. (2022). El currículo escolar y la reproducción de valores culturales en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 93–110.
- López-Cano, C., & Ortega-Sánchez, D. (2023). La innovación educativa en contextos de vulnerabilidad: más allá de la técnica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 45–65. <https://doi.org/10.35362/rie9215289>

- Lozano-Fernández, C., Martínez-Pacheco, R., & Gil-Alonso, J. (2022). Inteligencia emocional y habilidades sociales en el contexto escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Educación*, 19(1), 43–59. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01>
- Lucas, B., & Spencer, E. (2019). *Teaching Creative Thinking: Developing learners who generate ideas and can think critically*. Crown House Publishing.
- Maliakkal, J., & Reiter-Palmon, R. (2023). Understanding the emotional underpinnings of creativity: Implications for education. *Educational Psychology Review*, 35(2), 89–106.
- Martínez, M., & Álvarez, D. (2022). Entornos digitales y desarrollo socioemocional: posibilidades y límites en la educación secundaria. *Educación y Tecnología*, 13(2), 90–105.
- Martínez, M. & León, J. (2022). Innovación pedagógica y creatividad: una alianza para transformar el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 45–62.
- Martínez-López, J. (2020). Evaluación educativa y competencias del siglo XXI: una lectura desde los informes de la OCDE. *Revista de Evaluación y Calidad Educativa*, 8(1), 33–50.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). La formación del profesorado en contextos de transformación educativa: desafíos y propuestas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 56(1), 49–66.
- Martos, R., Roldán, A., & Arias, P. (2022). Pensamiento crítico y creatividad: desafíos para una educación transformadora. *Revista Latinoamericana de Innovación Educativa*, 13(1), 25–41.
- Martínez, M., & Rodríguez, J. (2020). Las líneas de investigación como guía para la coherencia académica en el posgrado. *Revista de Estudios Avanzados en Educación*, 6(1), 89–102.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2021). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 13(3), 244–254.
- Medina, R., Andrade, S., & Muñoz, A. (2021). Formación docente para la educación emocional y creativa en secundaria. *Educación y Sociedad*, 42(3), 235–258.
- Méndez, S. (2022). Evaluación formativa y creatividad en adolescentes: una mirada crítica. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(4), 145–160.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2023). *Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2023–2026: Educación para la transformación social*. Gobierno de Colombia.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Marco de referencia para la educación emocional en contextos escolares*. Gobierno de España.

- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. MEN.
- Mitchell, P. (2023). Emotion-driven attentional processes in academic learning. *Mind, Brain, and Education*, 17(1), 45–61.
- Molina-Ramos, M. (2023). Educación y creatividad: el papel del entorno familiar y social en el desarrollo del pensamiento creativo. *Revista Colombiana de Educación Integral*, 21(1), 45–60.
- Mora-Olate, R. (2020). La pedagogía de la participación: un enfoque crítico para la transformación educativa. *Revista Pedagogía Crítica*, 22(3), 103–118.
- Mora-Roca, A., Gutiérrez-González, J., & Torres-Martínez, L. (2023). Educación, cultura y ciudadanía: vínculos para una sociedad inclusiva. *Revista Educación y Cultura*, 37(2), 145–162.
- Moreno-Muro, M., García-Pérez, J., & Sánchez, L. (2021). Habilidades socioemocionales y aprendizaje escolar: una propuesta integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 45–60.
- Morin, E. (2021). *La vía: Para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Moura de Carvalho, C., Ávila, R., & Solís, M. (2021). Las habilidades del siglo XXI en el contexto educativo: una revisión crítica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 115–134.
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2020). Liderazgo escolar y mejora educativa en contextos complejos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 5–23.
- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2021). Diez pasos para construir un test. *Psicothema*, 33(1), 7–16.
- Neubauer, C., Laitinen, H., & Aalto, M. (2022). Innovación educativa en Finlandia: lecciones para una reforma centrada en el estudiante. *Revista Internacional de Educación Comparada*, 18(2), 89–105.
- OCDE. (2019). *PISA 2018 Results: Combined Executive Summaries*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2024-en>

- OECD. (2024). *Resultados de PISA 2023: Habilidades para el mundo actual*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/pisa-2023-es>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: aprendizajes para toda la vida*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Ortega, L., Marín, V., & Castro, F. (2022). Creatividad y justicia educativa en territorios vulnerables: una mirada desde la educación emocional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 93–115.
- Oñate-González, C. (2020). La creatividad en el aula: estrategias pedagógicas para su fomento en la educación básica. *Revista Latinoamericana de Educación y Sociedad*, 15(2), 99–114.
- Ospina, D., & Rincón, L. (2022). Diseño e implementación de estrategias didácticas con enfoque socioemocional. *Revista Colombiana de Educación*, 84(2), 101-120.
<https://doi.org/10.17227/rce.num84-14327>
- Pacheco, L., Gómez, C., & Rodríguez, M. (2023). *Educación socioemocional y cambio pedagógico en escuelas urbanas: desafíos y propuestas*. *Educación y Desarrollo*, 45(3), 78–93.
- Paredes, A. (2023). Reflexión emocional post-creativa: caminos hacia la metacognición. *Innovación Educativa Latinoamericana*, 12(1), 55–72.
- Pedraza, D., & Soto, J. (2021). Estrategias para el fortalecimiento de habilidades emocionales en primaria. *Revista Colombiana de Investigación Educativa*, 18(2), 112–128.
- Pereira-Antúnez, J., Medina-López, R., & Vargas-Santos, J. (2021). Reformas educativas exitosas: el caso de Finlandia como modelo alternativo al enfoque tradicional. *Revista Latinoamericana de Innovación y Calidad Educativa*, 17(1), 55–72.
- Peña-García, M. (2021). Habilidades emocionales en la escuela: una mirada desde la educación básica en México. *Revista Mexicana de Educación Comparada*, 26(1), 54–70.
- Peña, C., López, J., & Carrillo, N. (2023). Clima escolar, competencias socioemocionales y creatividad: Un enfoque desde la innovación educativa. *Educación y Futuro*, 49(2), 67–89.
- Perpiñà-Martí, F., Gómez-Zurita, M., & Roldán-Varela, I. (2022). De la educación tradicional a la escuela del futuro: retos y proyecciones. *Revista de Innovación Educativa*, 15(3), 23–39.

- Pin, A., Ibáñez, M., & Hernández, L. (2021). Emoción, amenaza y creatividad: Un estudio experimental. *Revista Latinoamericana de Psicología Cognitiva*, 15(2), 64–79.
- Pineda, L., & León, D. (2022). Educación emocional y reparación del tejido social en contextos vulnerables. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 20(38), 59–78.
- Pirela-Morillo, M., & Salazar-Álvarez, R. (2021). Educación técnica y profesional en América Latina: desafíos frente al estigma educativo. *Revista Latinoamericana de Educación y Trabajo*, 19(2), 67–83.
- Portela-Pino, I., Alvariñas-Villaverde, M., & Barreiro-Collazo, A. (2021). Social-emotional competencies and academic performance in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7532.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18147532>
- Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. P., & Mateos, M. (2022). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Morata.
- Prado, E., & Ortiz, M. (2022). Creatividad socioemocional y diversidad cultural: una propuesta intercultural. *Revista Aula Hoy*, 7(2), 80–101.
- Presidencia de la República. (2024). *Decreto 459 de 2024*. Diario Oficial.
- Pujolàs, P., & Lago, C. (2023). Evaluación participativa y metacognición en secundaria: una estrategia para fomentar la creatividad. *Educación XXI*, 26(2), 199–215.
- Quílez-Robres, A., Ortego, M. I., & García-Serrano, A. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(2), e48.
- Radinger, T., Boeskens, L., & Nusche, D. (2018). *Revisión de los recursos escolares en Colombia*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
<https://doi.org/10.1787/9789264301198-es>
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *Preparing students for life in the 21st century: Lessons from OECD and PISA*. OECD Publishing.
- Repetto-Talavera, E. (2009). *Educación emocional: Un enfoque para el desarrollo integral*. Narcea.
- Ríos-Rincón, F. (2021). Autorregulación y pensamiento creativo en adolescentes colombianos. *Psicología Educativa*, 27(3), 157–174.

- Rincón-Gallardo, S. (2020). *Liberar el aprendizaje: La innovación educativa como práctica de justicia social*. Fondo de Cultura Económica.
- Riquelme, A., & Gutiérrez, A. (2022). Pedagogía de las emociones: una mirada desde la práctica docente. *Educación y Sociedad*, 43(2), 211–229.
- Robles-Ortega, S., Chávez-Ruíz, A., & Mendieta-Paredes, J. (2022). Innovación educativa e inclusión en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación y Sociedad*, 36(2), 59–77.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M. S., & Boud, D. (2022). Evaluación auténtica y formativa para el aprendizaje significativo. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(2), 201–217. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1877921>
- Rodríguez, A., & Pérez, L. (2020). Estrategias activas para el desarrollo socioemocional en educación secundaria. *Educación y Desarrollo Social*, 14(3), 117-132. <https://doi.org/10.18359/reds.4638>
- Román-Pérez, R., & Bahamón-Muñetón, D. (2023). El sesgo cognitivista en la educación contemporánea: Un reto para la inclusión de lo emocional en la enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, 88(1), 73–91.
- Román, L., Gutiérrez, P., & Vargas, C. (2021). Competencias socioemocionales en la educación del siglo XXI: una revisión desde la práctica docente. *Revista Internacional de Pedagogía*, 9(1), 89–104.
- Romero-Rodríguez, L. (2023). Competencias socioemocionales y rendimiento académico: una correlación emergente en la educación colombiana. *Revista Ciencias Humanas*, 20(3), 33–49.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., & Extremera, N. (2020). Inteligencia emocional, bienestar y salud mental en adolescentes. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(1), 25–31.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2021). Divergent thinking and creative potential. *Creativity Research Journal*, 33(3), 225–231.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2020). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 32(3), 237–243.
- Salazar, L., Gómez, E., & Rojas, M. (2023). Creatividad como resiliencia: experiencias educativas en zonas urbanas vulnerables. *Educación y Desarrollo*, 36(2), 130–150.

- Sánchez-Barriga, J. J., & Ramírez-Salazar, M. (2020). Validación de instrumentos en contextos escolares: criterios éticos y metodológicos. *Revista Colombiana de Educación*, 78(1), 97–120. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9920>
- Sanabria-James, F., Rodríguez-Correa, M., & Peña-González, L. (2020). Evaluaciones internacionales y políticas educativas: aportes del programa PISA al análisis comparado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 101–120.
- Sanz-Ponce, R., Ortega-Giménez, D., & López-Navarro, I. (2020). La evaluación educativa internacional como herramienta de mejora: el impacto de PISA en las políticas educativas. *Revista de Estudios en Educación*, 15(2), 112–130.
- Sampedro, R., García-Mateo, M., & Soto-Pérez, R. (2020). Estado de ánimo, emociones y creatividad: una perspectiva educativa. *Revista de Psicología Educativa*, 26(3), 211–229.
- Saz, D. (2020). *El diseño de proyectos de investigación en educación*. Editorial Graó.
- Schleicher, A., & McGaw, B. (2022). *Preparing learners for the 21st century: The importance of learning outcomes*. OECD Insights.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2023). Resolución 010 de 2023. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2023). Resolución 3144 de 2023. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2023). *Resolución 1986 del 13 de junio de 2023*. Manual de funciones.
- Sigüenza-Marín, C., López-Medina, J., & Ortega-Santos, A. (2019). Creatividad y resolución de problemas: una mirada desde la educación. *Revista de Psicología Educativa Contemporánea*, 6(2), 55–72.
- Soto, P., & Muñoz, J. (2020). Talleres emocionales para la innovación escolar: estudio en Chile. *Revista Interamericana de Psicología*, 54(1), 45–62.
- Sri Suryanti, N., & Supeni, R. (2019). Emotional intelligence and its influence on students' academic performance. *Asian Journal of Educational Research*, 7(4), 51–60.
- Sternberg, R. J. (2020). *Creativity as a habit*. In Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 9–26). Cambridge University Press.
- Steponavičius, M., Avvisati, F., & Echazarra, A. (2023). *Social and Emotional Skills for Future-Ready Students*. OECD Publishing.
- Suárez, M. C., & Castro, A. M. (2022). Educación emocional y creatividad: una relación posible. *Educación y Desarrollo Social*, 16(2), 92–109.

- Taylor, L. (2023). Emotions and creative performance: A review of theoretical models. *Creativity and Cognition Journal*, 26(3), 201–215.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2021). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions. *Child Development*, 92(4), 1370–1389. <https://doi.org/10.1111/cdev.13564>
- Taylor, P., & Bateman, D. (2022). Creativity and socio-emotional learning: Linking school practices and student engagement. *International Journal of Educational Psychology*, 11(1), 90-108. <https://doi.org/10.17583/ijep.2022.8011>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2021). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Ediciones Paidós.
- Tolentino-Quñones, J. (2020). La formación en valores y su impacto en la cultura escolar. *Revista de Educación y Humanidades*, 11(1), 75–88.
- Torres, M. A. (2021). Educación emocional y pedagogía crítica: Caminos para la transformación escolar. *Pedagogía y Saberes*, 58, 45–60.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Van-Son, L., Tran, T., & Nguyen, H. (2021). Teaching emotional literacy in Vietnam: Classroom experiences and outcomes. *Asia-Pacific Education Review*, 22(2), 223–240.
- Vásquez, E. (2021). Pensamiento sistémico y educación para la sostenibilidad. *Revista de Ciencias Sociales y Educación*, 12(3), 81–98.
- Velásquez, R., Martínez, A., & Rincón, J. (2020). Competencias socioemocionales y su relación con el rendimiento académico: Un estudio en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 18(2), 45-66.
- Villarreal, M., & Zayas-Pérez, C. (2021). Neuropsicopedagogía y aprendizaje integral: claves para una educación humanizante. *Revista de Ciencias Neuropsicológicas*, 7(2), 112–128.
- Villegas, C., & Rueda, J. (2023). Formación docente en competencias emocionales: una urgencia pedagógica. *Educación y Desarrollo*, 45(3), 77–92.
- Vinchon, F., Legras, M., & Audrin, C. (2023). Threat and creativity: Clarifying the contradictory findings. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 17(1), 58–74.
- Vives-Osorio, L. (2022). Motivación y creatividad en el contexto escolar: un enfoque neuroeducativo. *Educación y Desarrollo*, 17(2), 95–110.

- Vuichard, M., Gärtner, M., & Kraus, S. (2023). Creativity and emotional intelligence: Two key skills for educational success. *Journal of Education and Human Development*, 12(1), 25–40.
- Wahyuddin, A., Lestari, H., & Prasetya, B. (2023). Emotional intelligence as a predictor of students' creative thinking skills. *International Journal of Educational Psychology*, 12(1), 78–94.
- Weiss, E., Delgado, L., & Román, C. (2021). Inteligencia emocional y desempeño académico: Un estudio empírico en educación secundaria. *Educación XXI*, 24(1), 137-155.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.26294>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2020). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. Guilford Press.
- Wöhler, C., & Reinhardt, M. (2021). Positive mood induction and its effect on creative fluency and originality. *European Journal of Psychology of Education*, 36(3), 579–596.
- Wu, Z., Tan, Q., & Li, J. (2023). Affective states and conventional versus unconventional thinking: Rethinking the creativity-affect link. *Journal of Experimental Psychology: General*, 152(1), 66–83.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2020). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Editorial Graó.
- Zeitlen, J., Mohr, S., & Kandler, C. (2022). Mood, motivation and ideation: Understanding the affect-creativity link. *Creativity and Cognition Journal*, 29(4), 393–412.
- Zeißig, S., & Pannasch, S. (2023). Emotional states and creativity: Effects of boredom, joy, and concentration on divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101215.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2021). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* Teachers College Press.
- Zuloeta-Zuloeta, M., Vásquez, A., & Espinoza, L. (2021). Educación emocional y rendimiento académico: Reflexiones sobre su integración en la escuela. *Revista Educación y Futuro*, 40(2), 112–128.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2019). Competencias emocionales en contextos escolares. *Educación XXI*, 22(1), 245–269.

ANEXOS.

Anexo A. Formulario de Creatividad y habilidades socioemocionales.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScP6i7qYtIIUBxgsFpSj3WYEBFoYwcyvL_Q60g_MeeIZc6rg/viewform?usp=sf_link


7/6/25, 3:57 p.m. Creatividad y habilidades socioemocionales

Creatividad y habilidades socioemocionales

bastofabio810@gmail.com [Cambiar cuenta](#)

No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria



?

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScP6i7qYtIIUBxgsFpSj3WYEBFoYwcyvL_Q60g_MeeIZc6rg/viewform?pli=1 1/45

Anexo B. Consentimiento informado.

Consentimiento informado (para la firma de los padres o acudientes)

Señores

PADRES DE FAMILIA

La ciudad

Cordial saludo.

Por medio de la presente me permito solicitar su autorización y consentimiento para la participación de su hijo en el proyecto de investigación “Estrategia Socioemocional Para Contribuir A La Mejora De La Creatividad Mediante El Fortalecimiento De Habilidades Emocionales En Estudiantes De Secundaria De Los Colegios De La Ciudad De Medellín, Antioquia, Colombia, Durante El Año 2024.”

Dicho proyecto cuenta con las siguientes características:

Objetivo: *Proponer estrategias socioemocionales orientadas al fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales que favorezcan el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.*

Responsables:

DIANA PATRICIA HERNANDEZ FLOREZ

Investigadora

Procedimiento: Previa autorización de la institución y consentimiento informado por parte de los padres y el (la) estudiante, debidamente firmado, se procederá a aplicar los siguientes instrumentos de manera anónima: cuestionario de habilidades socioemocionales y Prueba de creatividad PIC-J, cuya contestación dura aproximadamente 20 minutos. Para la realización de este proyecto se requiere la participación de estudiantes de colegios públicos y privados de 12 a 18 años, residentes de la ciudad de Medellín.

Agradeciendo su atención,

Cordialmente,

DIANA PATRICIA HERNANDEZ FLOREZ

Investigadora

Anexo C. Formato De Consentimiento Informado.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

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: “*Estrategia Socioemocional Para Contribuir A La Mejora De La Creatividad Mediante El Fortalecimiento De Habilidades Emocionales En Estudiantes De Secundaria De Los Colegios De La Ciudad De Medellín, Antioquia, Colombia, Durante El Año 2024.*”, que se describe a continuación:

Objetivo: *Proponer estrategias socioemocionales orientadas al fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales que favorezcan el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.*

Procedimiento:

Contestar s cuestionarios de manera anónima y confidencial, cuya contestación dura aproximadamente 20 minutos. Nuestro hijo se compromete a contestar sinceramente para

que la investigación arroje resultados válidos. La administración se realizará en el colegio de nuestro hijo(a).

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 es mínimo.

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 se guardará el secreto profesional de acuerdo con lo establecido en la Ley 1090 de 2006, que rige el ejercicio de la profesión de psicología en Colombia.

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 equipo de investigación responsable del mismo, 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** _____

Anexo D. Asentimiento informado.

Asentimiento informado (para la firma de los menores de edad)

FORMATO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Te estamos invitando a participar en el proyecto de investigación: “*ESTRATEGIA SOCIOEMOCIONAL PARA CONTRIBUIR A LA MEJORA DE LA CREATIVIDAD MEDIANTE EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES EMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LOS COLEGIOS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN, ANTIOQUIA, COLOMBIA, DURANTE EL AÑO 2024.*”.

Lo que te proponemos hacer es diligenciar unos cuestionarios de manera anónima y confidencial, cuya contestación dura aproximadamente 20 minutos. Te solicitamos responder sinceramente la información para que la investigación arroje resultados válidos. La administración se realizará en el colegio donde estudias actualmente.

Tu participación en este estudio es completamente voluntaria, si en algún momento te negaras a participar o decidieras retirarte, esto no te generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico, ni social.

La información suministrada por mí **será confidencial**. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar mi 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 se guardará el secreto profesional de acuerdo con lo establecido en la Ley 1090 de 2006, que rige el ejercicio de la profesión de psicología en Colombia.

Así mismo, declaro que fui informado suficientemente y comprendo que tengo derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que tenga sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que tengo el derecho de solicitar los resultados de los cuestionarios y

pruebas que conteste durante la misma. Considerando que los derechos que tengo en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales he hecho alusión previamente, constituyen compromisos del equipo de investigación responsable del mismo, me permito informar que asiento, de forma libre y espontánea, mi participación en el mismo.

En constancia de lo anterior, firmo el presente documento, en la ciudad de _____, el día _____, del mes _____ de _____.

Firma _____

Nombre _____

Documento de identificación No. _____

Anexo E. Prueba de imaginación creativa PIC-J

Prueba de imaginación creativa PIC-J

Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes



Ejemplar

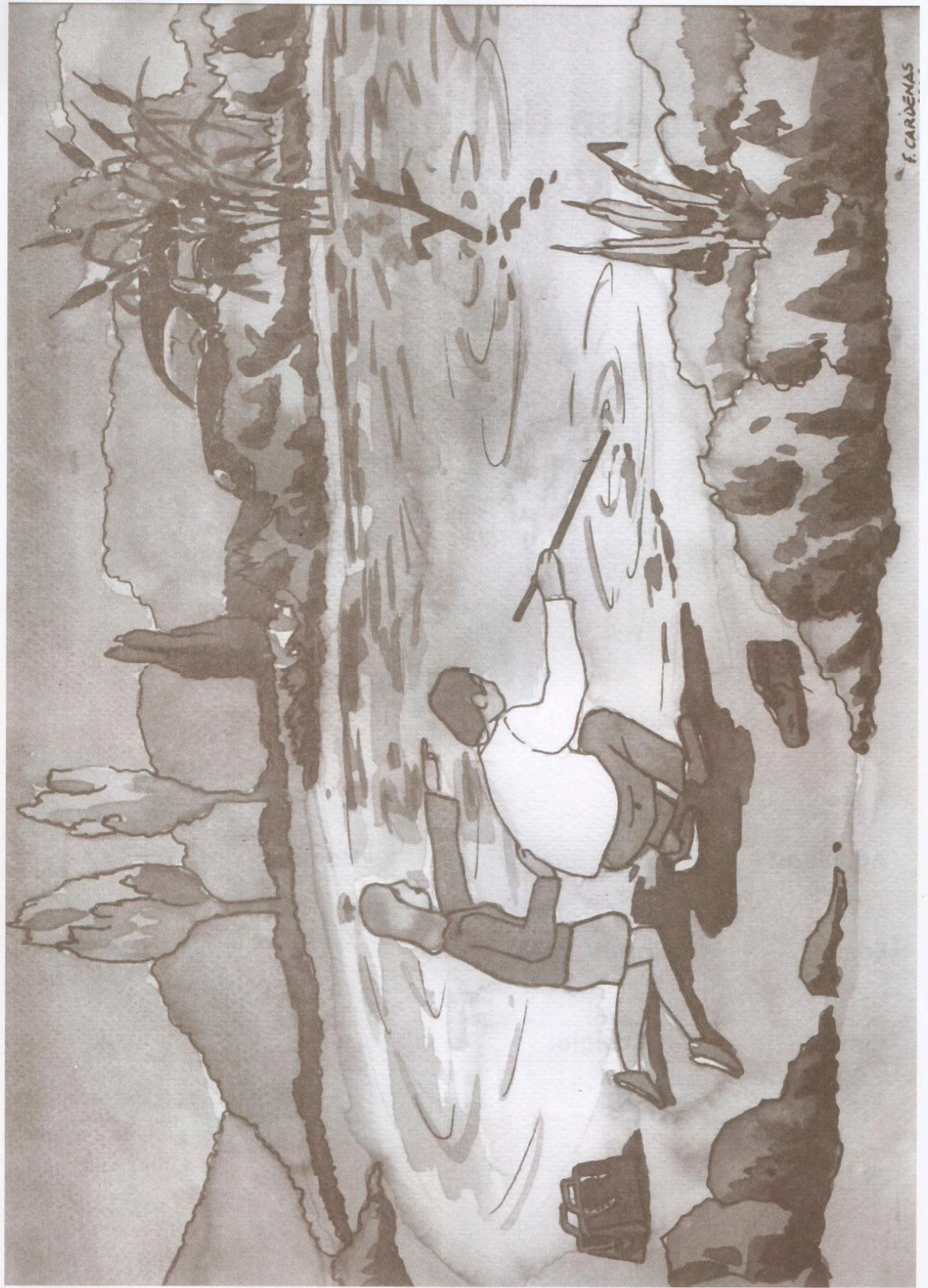
Apellidos: Nombre:

Edad: Sexo: V M Fecha:

Curso: Colegio:



Copyright © 2008 by TEA Ediciones, S.A.U.
Edita: TEA Ediciones, S.A.U.; Fray Bernardino Sahagún, 24; 28036 Madrid, España.
Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados.

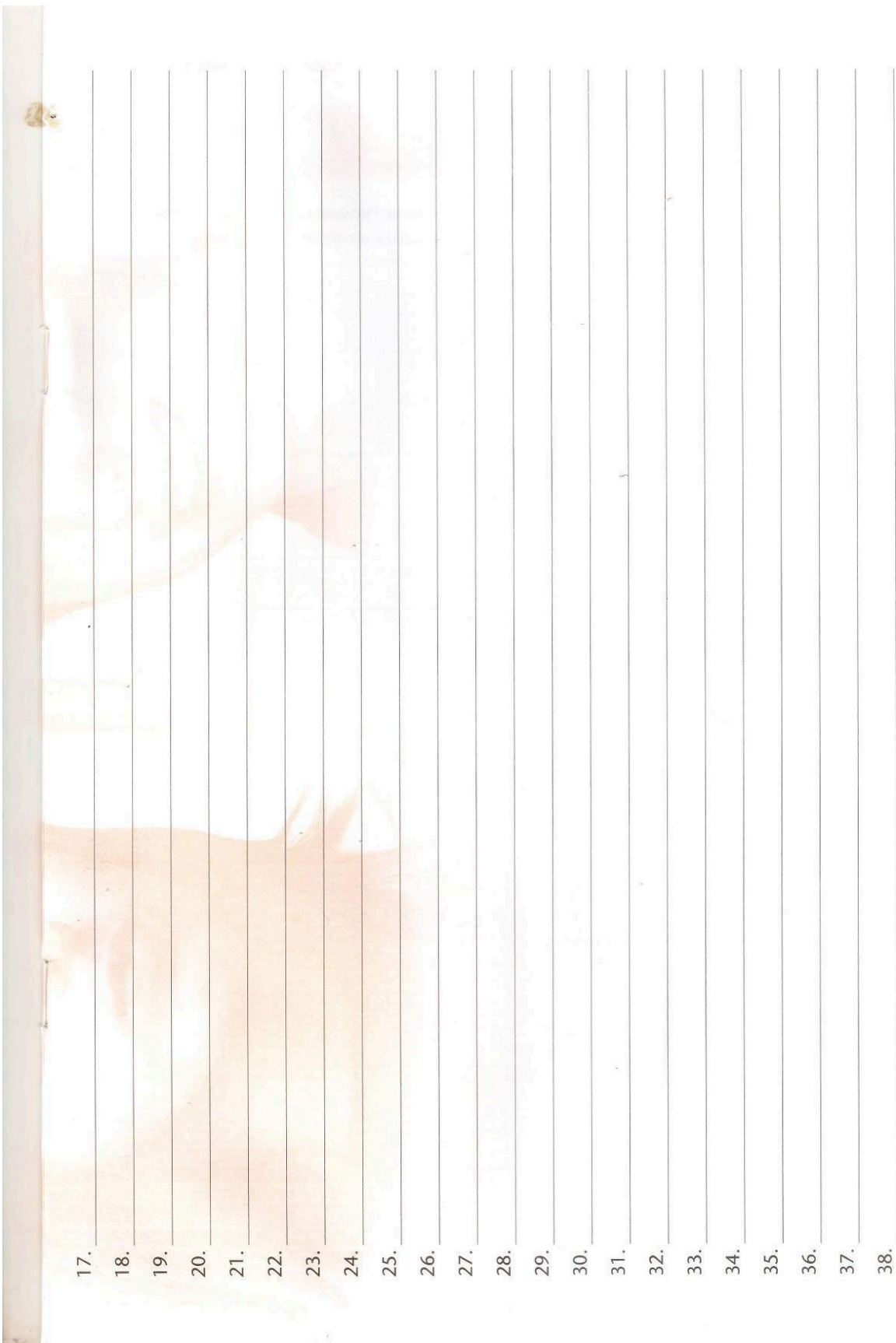


JUEGO N.º 1.

Fíjate bien en la lámina que aparece en la página anterior. Tu tarea consiste en imaginar todo aquello que podría estar ocurriendo en esa escena. Escribe todo lo que se te ocurra. Ten en cuenta que en este juego no existen respuestas correctas o incorrectas, así que pon en marcha tu imaginación y fantasía y procura poner muchas ideas.

Ejemplo: «Es una aventura en un lago».

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____



- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.

**JUEGO N.º 2**

Haz una lista de todas las cosas para las que podría servir **un tubo de goma**. Piensa en cosas interesantes y originales. Apunta todos los usos que tú le darías aunque sean imaginados. Puedes utilizar el número y tamaño que tú quieras.

Ejemplo: «**Como tubería para el agua**».

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____

Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes **Ejemplar**



- 18. _____
- 19. _____
- 20. _____
- 21. _____
- 22. _____
- 23. _____
- 24. _____
- 25. _____
- 26. _____
- 27. _____
- 28. _____
- 29. _____
- 30. _____
- 31. _____
- 32. _____
- 33. _____
- 34. _____
- 35. _____
- 36. _____
- 37. _____
- 38. _____

**JUEGO N.º 3**

Imagínate y contesta lo que tú crees que pasaría si ocurriese lo que dice esta frase: ¿Qué ocurriría si de repente, el suelo se volviera elástico?

Ejemplo: «**Que estaríamos todo el día botando.**»

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____

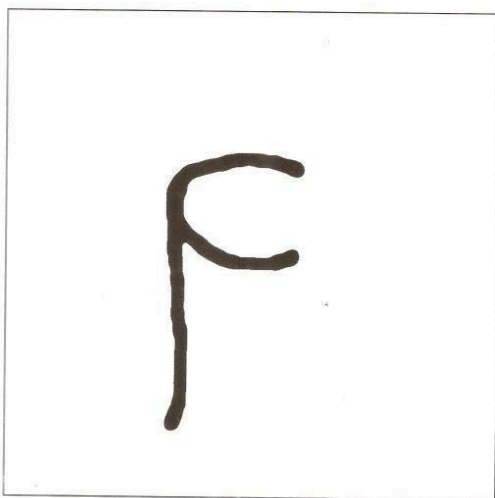
Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes **Ejemplar**



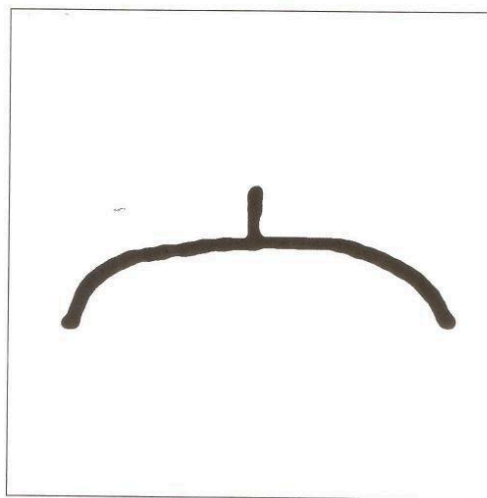
- 18. _____
- 19. _____
- 20. _____
- 21. _____
- 22. _____
- 23. _____
- 24. _____
- 25. _____
- 26. _____
- 27. _____
- 28. _____
- 29. _____
- 30. _____
- 31. _____
- 32. _____
- 33. _____
- 34. _____
- 35. _____
- 36. _____
- 37. _____
- 38. _____

JUEGO N.º 4

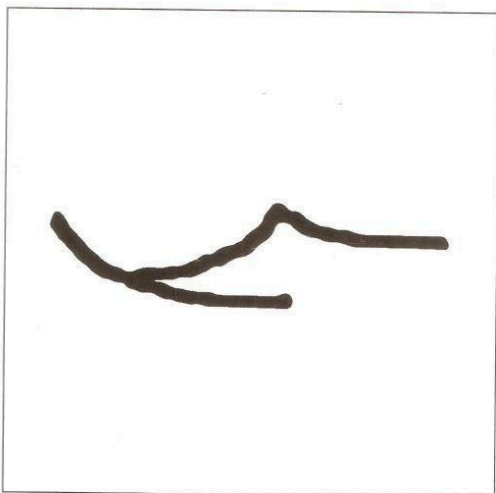
En esta página puedes ver unos dibujos incompletos. Intenta completarlos haciendo con ellos un dibujo tan original que a nadie más se le hubiera ocurrido. Después pon un título interesante a cada uno de los dibujos.



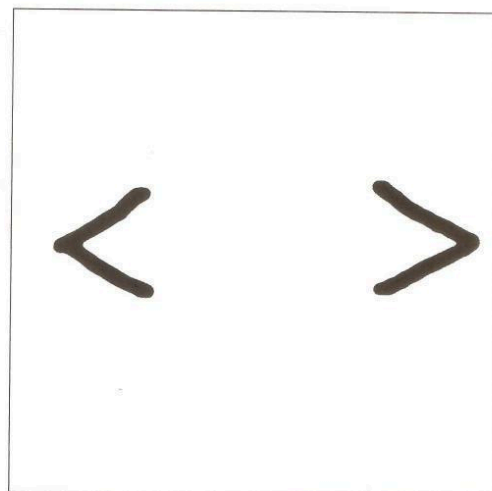
1. _____



2. _____



3. _____



4. _____

A la vanguardia de la evaluación psicológica



www.teaediciones.com

Anexo F. Validación de Instrumento de escala de competencias socioemocionales (ECSE)

FORMATO PARA LA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO ENFOQUE CUANTITATIVO

Título:

- Estrategia Socioemocional Para Contribuir A La Mejora De La Creatividad Mediante El Fortalecimiento De Habilidades Emocionales En Estudiantes De Secundaria De Los Colegios De La Ciudad De Medellín, Antioquia, Colombia, Durante El Año 2024.

Objetivos General:

- Proponer estrategias socioemocionales orientadas al fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales que favorezcan el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.

Objetivos Específicos:

- Identificar las competencias socioemocionales clave que influyen en el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.
- Diagnosticar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y su correlación con la creatividad en estudiantes de secundaria de instituciones públicas y privadas de Medellín, mediante la recolección y análisis de datos cuantitativos, durante el año 2024.
- Diseñar un programa de formación en competencias socioemocionales, dirigido a docentes y estudiantes, con base en metodologías activas y recursos pedagógicos orientados al fortalecimiento de la creatividad en el contexto escolar de Medellín, Antioquia, durante el año 2024.

Pregunta de investigación:

- ¿Cómo inciden las competencias socioemocionales en el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de los colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año lectivo 2025?

Justificación:

Dado que el objetivo general se orienta a proponer estrategias que fortalezcan habilidades emocionales y sociales para estimular la creatividad en estudiantes de secundaria de Medellín, es imprescindible que los instrumentos utilizados sean confiables y válidos en términos técnicos,

culturales y pedagógicos. La validez de contenido, sustentada en el juicio de expertos, garantiza que cada ítem del cuestionario refleje con precisión los constructos que se pretenden evaluar (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2020). Por su parte, la confiabilidad asegura que los resultados sean estables y replicables en distintos contextos escolares. Asimismo, como señalan Muñiz y Fonseca-Pedrero (2021), la validez no es un atributo fijo del instrumento, sino una propiedad del uso que se hace del mismo en un contexto determinado, lo cual refuerza la necesidad de su ajuste al entorno educativo colombiano. Por ello, en esta investigación se recurre a procesos rigurosos de validación con expertos nacionales en psicología educativa, didáctica y evaluación, quienes analizan tanto la redacción como la coherencia interna del instrumento, adaptado de modelos internacionales como el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales (Repetto-Talavera, 2009) y el test PIC-J de creatividad (Artola-González et al., 2008), validados en Colombia por Klimenko et al. (2024).

Tipo de Diseño:

El presente estudio se enmarca dentro del enfoque cuantitativo, adoptando un diseño no experimental de tipo transversal. Esta elección metodológica responde a la naturaleza del fenómeno investigado, ya que no se manipulan deliberadamente las variables independientes, sino que se observan tal como ocurren en su contexto real. En los estudios no experimentales, el investigador se limita a describir, analizar y establecer relaciones entre variables, sin intervenir directamente en su desarrollo, lo cual permite comprender los fenómenos en su estado natural (Sürücü & Maslakçi, 2020; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2021; Neumann, 2020).

Momento de estudio:

La presente investigación adopta un diseño de tipo transversal, el cual se caracteriza por la recolección de datos en un único momento temporal, sin realizar seguimiento a los participantes a lo largo del tiempo. Este tipo de estudio permite observar y analizar simultáneamente las variables de interés en una población específica, ofreciendo una visión instantánea del fenómeno investigado. Su propósito fundamental consiste en identificar la frecuencia o prevalencia de determinadas características o condiciones en un grupo poblacional durante un punto determinado en el tiempo, razón por la cual también se le denomina estudio de prevalencia (Sürücü & Maslakçi, 2020).

Alcance de estudio:

El presente estudio es correlacional debido a que busca examinar la relación entre dos variables (competencias socioemocionales y creatividad) sin manipular ninguna de ellas. La correlación entre estas permite identificar una posible asociación tanto a nivel del constructo general como a nivel de subvariables constituyentes de cada uno de los constructos evaluados.

Metodología:

El método utilizado responde al paradigma positivista, donde se busca cuantificar fenómenos sociales a través de instrumentos objetivos y validados. Este enfoque permite aplicar pruebas psicométricas estandarizadas que reflejen con precisión el nivel de desarrollo de variables como la creatividad y las competencias socioemocionales (Muñoz-Bandala et al., 2021). El carácter correlacional del estudio se justifica en tanto que el objetivo fue identificar asociaciones significativas entre dichas variables, sin que ello implicara establecer relaciones causales directas. Para complementar esta aproximación, se aplicaron análisis estadísticos como la regresión logística binaria, útil para predecir qué dimensiones de las competencias socioemocionales tienen mayor incidencia en el pensamiento creativo de los adolescentes.

Objetivo específico para el cual fue diseñado este instrumento:

Identificar las competencias socioemocionales clave que influyen en el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.

Objetivo del instrumento:

Identificar las competencias socioemocionales clave que influyen en el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.

Descripción del instrumento:

El instrumento utilizado en esta investigación corresponde a la Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE), una herramienta diseñada para evaluar la percepción que tienen los estudiantes de secundaria sobre sus propias habilidades emocionales y sociales. Está compuesto por 29 ítems distribuidos en siete subescalas: autoconciencia emocional, autorregulación emocional, regulación interpersonal, empatía, motivación, resolución de conflictos y trabajo en equipo. Cada ítem se presenta como una afirmación con la que el estudiante debe identificarse en distintos grados, utilizando una escala tipo Likert de cinco puntos: nada identificado, poco

identificado, algunas veces identificado, bastante identificado y totalmente identificado. Esta estructura permite captar con sensibilidad el nivel de desarrollo de competencias socioemocionales, necesarias para el fortalecimiento de la creatividad en contextos escolares, tal como lo señalan investigaciones recientes sobre educación emocional (Mayer et al., 2021; Ruiz-Aranda et al., 2020).

Población a la que va dirigido:

Este instrumento está dirigido a estudiantes de secundaria, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años, pertenecientes a colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia. La población objetivo se caracteriza por su diversidad sociocultural, lo que exige que el instrumento tenga un diseño claro, accesible y adaptado al lenguaje cotidiano del estudiantado. La ECSE fue formulada en un lenguaje sencillo y neutral para garantizar la comprensión de todos los ítems, independientemente del nivel académico o el entorno socioeconómico del estudiante, lo cual resulta crucial para asegurar la validez de los datos recogidos (Klimenko et al., 2024; Zych et al., 2019).

Procesamiento de la información:

La información recolectada mediante la aplicación del instrumento será procesada utilizando el software estadístico SPSS versión 27. Se empleará una codificación numérica para cada opción de respuesta de la escala Likert (1 a 5), lo cual permitirá la construcción de bases de datos que reflejen las tendencias y patrones de las respuestas en función de las variables estudiadas. Posteriormente, se calcularán estadísticos descriptivos como la media, la desviación estándar y la frecuencia de respuestas por ítem y por subescala. Este procedimiento se desarrollará con el fin de establecer perfiles socioemocionales de los estudiantes y facilitar el análisis inferencial posterior (Field, 2020).

Análisis empleado:

Para el análisis estadístico se utilizará una combinación de técnicas descriptivas e inferenciales. En primer lugar, se realizarán análisis de fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach para cada subescala, con el propósito de comprobar la consistencia interna del instrumento. Posteriormente, se llevará a cabo una regresión logística binaria para explorar la relación entre las competencias socioemocionales y los niveles de creatividad. Esta técnica permitirá identificar cuáles subescalas predicen significativamente la variable dependiente, así

como calcular los coeficientes de regresión (B), errores estándar, significancia (Sig.) y razones de probabilidad (Exp(B)), siguiendo el procedimiento sugerido por Hair et al. (2022).

Tipo de validez:

El instrumento fue sometido a un proceso de validación de contenido por juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems con relación a las competencias socioemocionales propuestas en el modelo teórico del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020). Asimismo, se aplicó una validación de constructo mediante análisis factorial exploratorio (AFE), con base en las recomendaciones de Muñiz y Fonseca-Pedrero (2021). Estos procedimientos permitieron asegurar que la ECSE mide de forma precisa y coherente las dimensiones socioemocionales consideradas relevantes para el fortalecimiento de la creatividad en estudiantes de secundaria.

Tabla de operacionalización:

Dimensión	Ítems	Indicadores observables	Tipo de respuesta
Autoconciencia emocional (AE)	3, 11, 21, 24, 26	Identificación y comprensión de las emociones propias	Escala tipo Likert (1-5)
Autorregulación emocional (AR)	1, 6, 27	Capacidad de gestionar emociones en situaciones difíciles	Escala tipo Likert (1-5)
Regulación interpersonal (RI)	5, 8, 15, 19, 23	Habilidad para manejar emociones ajenas y apoyar a otros	Escala tipo Likert (1-5)
Empatía (E)	12, 14, 16, 20	Comprensión emocional del otro y respuestas empáticas	Escala tipo Likert (1-5)
Motivación (M)	9, 17, 18, 25, 28	Iniciativa personal, deseo de aprender, interés intrínseco	Escala tipo Likert (1-5)
Resolución de conflictos (RC)	2, 4, 7	Búsqueda de soluciones equitativas ante desacuerdos	Escala tipo Likert (1-5)
Trabajo en equipo (TE)	10, 13, 22, 29	Colaboración, responsabilidad compartida y liderazgo cooperativo	Escala tipo Likert (1-5)

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Instrumento de escala de competencias socioemocionales (ECSE)

Edad:

Genero:

Instrucciones

A continuación, se presentan afirmaciones sobre como nosotros sentimos, pensamos y/o comportamos en algunas situaciones. Por favor lea con atención cada una de estas y escoja una respuesta según su grado de identificación con cada afirmación.

Nada identificado



Poco identificado



Algunas veces identificado



Bastante identificado



Totalmente identificado



Escala de Competencias Socioemocionales

Items	Nada identificado	Poco identificado	Algunas veces identificado	Bastante identificado	Totalmente identificado
1. Cuando estoy enfadado/a puedo tranquilizarme con facilidad.					
2. Cuando un compañero se enfrenta a un problema, le ayudo a pensar en soluciones					
3. Cuando estoy enfadado, normalmente sé cuál es la razón					

4. Cuando tengo desacuerdos con alguien, trato de buscar soluciones que nos favorezcan a todos					
5. Cuando mis amigos están de mal humor, sé cómo calmarlos.					
6. Soy capaz de mantener un buen estado de ánimo a pesar de los problemas que me pasan					
7. Cuando tengo una discusión trato de dialogar y tener en cuenta el punto de vista de los demás					
8. Sé cómo ayudar a las personas que se sienten mal.					
9. Me gusta ser responsable con mis tareas					
10. Me gusta trabajar en equipo					
11. Normalmente, puedo identificar la razón de lo que siento					
12. Trato de comprender a mis amigos poniéndome en su lugar					
13. Logro motivar a mis compañeros para que se integren en las tareas del equipo					
14. Estoy seguro de que los demás saben que los comprendo					
15. Cuando alguien está triste sé cómo ayudarlo para que se sienta mejor					
16. Al escuchar el problema de un compañero me imagino como me sentiría yo					
17. En mis tareas académicas tengo la curiosidad de saber cada vez más					
18. Es fácil para mí tener interés para estudiar o hacer cosas					
19. Si un amigo está nervioso soy capaz de tranquilizarlo					
20. Miro a los ojos de la persona que me está hablando para comprenderla mejor					
21. La mayoría de las veces puedo explicar por qué cambian mis emociones					

22. Trabajo con mis compañeros de forma cooperativa, compartiendo ideas, información y soluciones					
23. Cuando un amigo se siente bien, yo sé cómo hacer para que continúe con este ánimo					
24. Entiendo bien mis emociones					
25. Me encanta aprender cosas nuevas					
26. Cuando me sucede algo, sea bueno o malo, sé cómo me siento					
27. Sé cómo mantener la calma durante una discusión					
28. Me gusta hacer bien las cosas porque disfruto haciéndolas y no porque me felicitan					
29. Cuando trabajamos en equipo los buenos resultados son de todos					

Distribución de ítems según las subescalas:

Autoconciencia emocional (AE): Ítems 3, 11, 21, 24, 26

Autorregulación emocional (AR): Ítems 1, 6, 27

Regulación Interpersonal (RI): Ítems 5, 8, 15, 19, 23

Empatía (E): Ítems 12, 14, 16, 20

Motivación (M): Ítems 9, 17, 18, 25, 28

Resolución de conflictos. Ítems RC) 2, 4, 7

Trabajo en Equipo (TE): Ítems 10, 13, 22, 29

I. Elementos Generales.

Criterios de evaluación

Por favor, valore cada uno de los siguientes aspectos del instrumento utilizando la siguiente escala:

1 = Muy deficiente | 2 = Deficiente | 3 = Aceptable | 4 = Bueno | 5 = Excelente

Ítem a evaluar	Valoración (1-5)	Observaciones / Recomendaciones
Claridad de los ítems	5	
Redacción adecuada y sin ambigüedades	5	
Coherencia con los objetivos de investigación	5	

Relevancia de los ítems frente a las variables	5	
Secuencia lógica de los ítems	5	
Pertinencia de la escala de respuesta utilizada	5	
Suficiencia de los ítems para medir la variable	5	
Validez aparente del instrumento	5	
Comprensibilidad para la población objetivo	5	
Adecuación en el tiempo estimado para su aplicación	5	

Valoración global del instrumento

¿Considera que el instrumento es válido para su aplicación?

X Sí No Con ajustes menores

Observaciones generales del evaluador:

La presente investigación se destaca por abordar con pertinencia y profundidad una problemática educativa contemporánea: la relación entre las competencias socioemocionales y el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria. Asimismo, se valora positivamente el enfoque cuantitativo con diseño no experimental y la aplicación de análisis estadísticos rigurosos como la regresión logística binaria, que permite establecer inferencias significativas entre las variables en estudio. La operacionalización del instrumento ECSE, la claridad en los objetivos y la coherencia entre el planteamiento del problema y la metodología refuerzan la calidad investigativa de la investigación.

En términos generales, La tesis presenta un alto nivel de cumplimiento académico, evidenciando rigurosidad metodológica, aporte teórico y viabilidad práctica.

Validado por: José David Peñuela Lizcano
Experiencia docente: 25 años como docente de pregrado y posgrado
Nivel Académico: Doctor en Sostenibilidad
Fecha: 24 julio de 2024
Observaciones en general: La tesis presenta un alto nivel de cumplimiento académico, evidenciando rigurosidad metodológica, aporte teórico y viabilidad práctica. El diseño del

instrumento, su validación mediante juicio de expertos y su análisis estadístico, son elementos que fortalecen la credibilidad de los hallazgos



FIRMA DE VALIDADOR DEL INSTRUMENTO

ENFOQUE CUANTITATIVO

Título:

- Estrategia Socioemocional Para Contribuir A La Mejora De La Creatividad Mediante El Fortalecimiento De Habilidades Emocionales En Estudiantes De Secundaria De Los Colegios De La Ciudad De Medellín, Antioquia, Colombia, Durante El Año 2024.

Objetivos General:

- Proponer estrategias socioemocionales orientadas al fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales que favorezcan el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.

Objetivos Específicos:

- Identificar las competencias socioemocionales clave que influyen en el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.
- Diagnosticar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y su correlación con la creatividad en estudiantes de secundaria de instituciones públicas y privadas de Medellín, mediante la recolección y análisis de datos cuantitativos, durante el año 2024.
- Diseñar un programa de formación en competencias socioemocionales, dirigido a docentes y estudiantes, con base en metodologías activas y recursos pedagógicos orientados al fortalecimiento de la creatividad en el contexto escolar de Medellín, Antioquia, durante el año 2024.

Pregunta de investigación:

- ¿Cómo inciden las competencias socioemocionales en el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de los colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año lectivo 2025?

Justificación:

Dado que el objetivo general se orienta a proponer estrategias que fortalezcan habilidades emocionales y sociales para estimular la creatividad en estudiantes de secundaria de Medellín, es imprescindible que los instrumentos utilizados sean confiables y válidos en términos técnicos, culturales y pedagógicos. La validez de contenido, sustentada en el juicio de expertos, garantiza que cada ítem del cuestionario refleje con precisión los constructos que se pretenden evaluar (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2020). Por su parte, la confiabilidad asegura que los resultados sean estables y replicables en distintos contextos escolares. Asimismo, como señalan

Muñiz y Fonseca-Pedrero (2021), la validez no es un atributo fijo del instrumento, sino una propiedad del uso que se hace del mismo en un contexto determinado, lo cual refuerza la necesidad de su ajuste al entorno educativo colombiano. Por ello, en esta investigación se recurre a procesos rigurosos de validación con expertos nacionales en psicología educativa, didáctica y evaluación, quienes analizan tanto la redacción como la coherencia interna del instrumento, adaptado de modelos internacionales como el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales (Repetto-Talavera, 2009) y el test PIC-J de creatividad (Artola-González et al., 2008), validados en Colombia por Klimenko et al. (2024).

Tipo de Diseño:

El presente estudio se enmarca dentro del enfoque cuantitativo, adoptando un diseño no experimental de tipo transversal. Esta elección metodológica responde a la naturaleza del fenómeno investigado, ya que no se manipulan deliberadamente las variables independientes, sino que se observan tal como ocurren en su contexto real. En los estudios no experimentales, el investigador se limita a describir, analizar y establecer relaciones entre variables, sin intervenir directamente en su desarrollo, lo cual permite comprender los fenómenos en su estado natural (Sürücü & Maslakçi, 2020; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2021; Neumann, 2020).

Momento de estudio:

La presente investigación adopta un diseño de tipo transversal, el cual se caracteriza por la recolección de datos en un único momento temporal, sin realizar seguimiento a los participantes a lo largo del tiempo. Este tipo de estudio permite observar y analizar simultáneamente las variables de interés en una población específica, ofreciendo una visión instantánea del fenómeno investigado. Su propósito fundamental consiste en identificar la frecuencia o prevalencia de determinadas características o condiciones en un grupo poblacional durante un punto determinado en el tiempo, razón por la cual también se le denomina estudio de prevalencia (Sürücü & Maslakçi, 2020).

Alcance de estudio:

El presente estudio es correlacional debido a que busca examinar la relación entre dos variables (competencias socioemocionales y creatividad) sin manipular ninguna de ellas. La correlación entre estas permite identificar una posible asociación tanto a nivel del constructo general como a nivel de subvariables constituyentes de cada uno de los constructos evaluados.

Metodología:

El método utilizado responde al paradigma positivista, donde se busca cuantificar fenómenos sociales a través de instrumentos objetivos y validados. Este enfoque permite aplicar pruebas psicométricas estandarizadas que reflejen con precisión el nivel de desarrollo de variables como la creatividad y las competencias socioemocionales (Muñoz-Bandala et al., 2021). El carácter correlacional del estudio se justifica en tanto que el objetivo fue identificar asociaciones significativas entre dichas variables, sin que ello implicara establecer relaciones causales directas. Para complementar esta aproximación, se aplicaron análisis estadísticos como la regresión logística binaria, útil para predecir qué dimensiones de las competencias socioemocionales tienen mayor incidencia en el pensamiento creativo de los adolescentes.

Objetivo específico para el cual fue diseñado este instrumento:

Identificar las competencias socioemocionales clave que influyen en el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.

Objetivo del instrumento:

Identificar las competencias socioemocionales clave que influyen en el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.

Descripción del instrumento:

El instrumento utilizado en esta investigación corresponde a la Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE), una herramienta diseñada para evaluar la percepción que tienen los estudiantes de secundaria sobre sus propias habilidades emocionales y sociales. Está compuesto por 29 ítems distribuidos en siete subescalas: autoconciencia emocional, autorregulación emocional, regulación interpersonal, empatía, motivación, resolución de conflictos y trabajo en equipo. Cada ítem se presenta como una afirmación con la que el estudiante debe identificarse en distintos grados, utilizando una escala tipo Likert de cinco puntos: nada identificado, poco identificado, algunas veces identificado, bastante identificado y totalmente identificado. Esta estructura permite captar con sensibilidad el nivel de desarrollo de competencias socioemocionales, necesarias para el fortalecimiento de la creatividad en contextos escolares, tal como lo señalan investigaciones recientes sobre educación emocional (Mayer et al., 2021; Ruiz-Aranda et al., 2020).

Población a la que va dirigido:

Este instrumento está dirigido a estudiantes de secundaria, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años, pertenecientes a colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia. La población objetivo se caracteriza por su diversidad sociocultural, lo que exige que el instrumento tenga un diseño claro, accesible y adaptado al lenguaje cotidiano del estudiantado. La ECSE fue formulada en un lenguaje sencillo y neutral para garantizar la comprensión de todos los ítems, independientemente del nivel académico o el entorno socioeconómico del estudiante, lo cual resulta crucial para asegurar la validez de los datos recogidos (Klimenko et al., 2024; Zych et al., 2019).

Procesamiento de la información:

La información recolectada mediante la aplicación del instrumento será procesada utilizando el software estadístico SPSS versión 27. Se empleará una codificación numérica para cada opción de respuesta de la escala Likert (1 a 5), lo cual permitirá la construcción de bases de datos que reflejen las tendencias y patrones de las respuestas en función de las variables estudiadas. Posteriormente, se calcularán estadísticos descriptivos como la media, la desviación estándar y la frecuencia de respuestas por ítem y por subescala. Este procedimiento se desarrollará con el fin de establecer perfiles socioemocionales de los estudiantes y facilitar el análisis inferencial posterior (Field, 2020).

Análisis empleado:

Para el análisis estadístico se utilizará una combinación de técnicas descriptivas e inferenciales. En primer lugar, se realizarán análisis de fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach para cada subescala, con el propósito de comprobar la consistencia interna del instrumento. Posteriormente, se llevará a cabo una regresión logística binaria para explorar la relación entre las competencias socioemocionales y los niveles de creatividad. Esta técnica permitirá identificar cuáles subescalas predicen significativamente la variable dependiente, así como calcular los coeficientes de regresión (B), errores estándar, significancia (Sig.) y razones de probabilidad ($\text{Exp}(B)$), siguiendo el procedimiento sugerido por Hair et al. (2022).

Tipo de validez:

El instrumento fue sometido a un proceso de validación de contenido por juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems con relación a las competencias socioemocionales propuestas en el modelo teórico del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020). Asimismo, se aplicó una validación de constructo mediante análisis factorial exploratorio (AFE), con base en las recomendaciones de

Muñiz y Fonseca-Pedrero (2021). Estos procedimientos permitieron asegurar que la ECSE mide de forma precisa y coherente las dimensiones socioemocionales consideradas relevantes para el fortalecimiento de la creatividad en estudiantes de secundaria.

Tabla de operacionalización:

Dimensión	Ítems	Indicadores observables	Tipo de respuesta
Autoconciencia emocional (AE)	3, 11, 21, 24, 26	Identificación y comprensión de las emociones propias	Escala tipo Likert (1-5)
Autorregulación emocional (AR)	1, 6, 27	Capacidad de gestionar emociones en situaciones difíciles	Escala tipo Likert (1-5)
Regulación interpersonal (RI)	5, 8, 15, 19, 23	Habilidad para manejar emociones ajenas y apoyar a otros	Escala tipo Likert (1-5)
Empatía (E)	12, 14, 16, 20	Comprensión emocional del otro y respuestas empáticas	Escala tipo Likert (1-5)
Motivación (M)	9, 17, 18, 25, 28	Iniciativa personal, deseo de aprender, interés intrínseco	Escala tipo Likert (1-5)
Resolución de conflictos (RC)	2, 4, 7	Búsqueda de soluciones equitativas ante desacuerdos	Escala tipo Likert (1-5)
Trabajo en equipo (TE)	10, 13, 22, 29	Colaboración, responsabilidad compartida y liderazgo cooperativo	Escala tipo Likert (1-5)

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Instrumento de escala de competencias socioemocionales (ECSE)

Edad:


Genero:


Instrucciones


A continuación, se presentan afirmaciones sobre como nosotros sentimos, pensamos y/o comportamos en algunas situaciones. Por favor lea con atención cada una de estas y escoja una respuesta según su grado de identificación con cada afirmación.


Nada identificado



Poco identificado 

Algunas veces identificado 

Bastante identificado 

Totalmente identificado 

Escala de Competencias Socioemocionales

Items	Poco identificado	Poco identificado	Algunas veces identificado	Bastante identificado	Totalmente identificado
1. Cuando estoy enfadado/a puedo tranquilizarme con facilidad.					
2. Cuando un compañero se enfrenta a un problema, le ayudo a pensar en soluciones					
3. Cuando estoy enfadado, normalmente sé cuál es la razón					
4. Cuando tengo desacuerdos con alguien, trato de buscar soluciones que nos favorezcan a todos					
5. Cuando mis amigos están de mal humor, sé cómo calmarlos.					
6. Soy capaz de mantener un buen estado de ánimo a pesar de los problemas que me pasan					

7. Cuando tengo una discusión trato de dialogar y tener en cuenta el punto de vista de los demás					
8. Sé cómo ayudar a las personas que se sienten mal.					
9. Me gusta ser responsable con mis tareas					
10. Me gusta trabajar en equipo					
11. Normalmente, puedo identificar la razón de lo que siento					
12. Trato de comprender a mis amigos poniéndome en su lugar					
13. Logro motivar a mis compañeros para que se integren en las tareas del equipo					
14. Estoy seguro de que los demás saben que los comprendo					
15. Cuando alguien está triste sé cómo ayudarlo para que se sienta mejor					
16. Al escuchar el problema de un compañero me imagino como me sentiría yo					
17. En mis tareas académicas tengo la curiosidad de saber cada vez más					
18. Es fácil para mí tener interés para estudiar o hacer cosas					
19. Si un amigo está nervioso soy capaz de tranquilizarlo					
20. Miro a los ojos de la persona que me está hablando para comprenderla mejor					
21. La mayoría de las veces puedo explicar por qué cambian mis emociones					
22. Trabajo con mis compañeros de forma cooperativa, compartiendo ideas, información y soluciones					
23. Cuando un amigo se siente bien, yo sé cómo hacer para que continúe con este ánimo					
24. Entiendo bien mis emociones					
25. Me encanta aprender cosas nuevas					

26. Cuando me sucede algo, sea bueno o malo, sé cómo me siento					
27. Sé cómo mantener la calma durante una discusión					
28. Me gusta hacer bien las cosas porque disfruto haciéndolas y no porque me felicitan					
29. Cuando trabajamos en equipo los buenos resultados son de todos					

Distribución de ítems según las subescalas:

Autoconciencia emocional (AE): Ítems 3, 11, 21, 24, 26

Autorregulación emocional (AR): Ítems 1, 6, 27

Regulación Interpersonal (RI): Ítems 5, 8, 15, 19, 23

Empatía (E): Ítems 12, 14, 16, 20

Motivación (M): Ítems 9, 17, 18, 25,28

Resolución de conflictos. Ítems RC) 2, 4, 7

Trabajo en Equipo (TE): Ítems 10, 13, 22, 29

II. Elementos Generales.

Criterios de evaluación

Por favor, valore cada uno de los siguientes aspectos del instrumento utilizando la siguiente escala:

1 = Muy deficiente | 2 = Deficiente | 3 = Aceptable | 4 = Bueno | 5 = Excelente

Ítem a evaluar	Valoración (1-5)	Observaciones / Recomendaciones
Claridad de los ítems	5	
Redacción adecuada y sin ambigüedades	5	
Coherencia con los objetivos de investigación	5	
Relevancia de los ítems frente a las variables	5	
Secuencia lógica de los ítems	5	
Pertinencia de la escala de respuesta utilizada	5	
Suficiencia de los ítems para medir la variable	5	
Validez aparente del instrumento	5	
Comprensibilidad para la población objetivo	5	

Adecuación en el tiempo estimado para su aplicación	5	
---	---	--

Valoración global del instrumento

¿Considera que el instrumento es válido para su aplicación?

X Sí No Con ajustes menores

Observaciones generales del evaluador:

La presente investigación se destaca por abordar con pertinencia y profundidad una problemática educativa contemporánea: la relación entre las competencias socioemocionales y el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria. Asimismo, se valora positivamente el enfoque cuantitativo con diseño no experimental y la aplicación de análisis estadísticos rigurosos como la regresión logística binaria, que permite establecer inferencias significativas entre las variables en estudio. La operacionalización del instrumento ECSE, la claridad en los objetivos y la coherencia entre el planteamiento del problema y la metodología refuerzan la calidad investigativa de la investigación.

En términos generales, La tesis presenta un alto nivel de cumplimiento académico, evidenciando rigurosidad metodológica, aporte teórico y viabilidad práctica.

Validado por: DR. JORGE ANDRES SOSA CHINOME
Experiencia docente: 25 años como docente Universitario y de posgrado. CVLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000070800
Nivel Académico: Doctor en Educación e Innovación, Magister en Educación, Licenciado en Filosofía y Licenciado en Teología. Experiencia de más de 15 años en Educación Superior en Colombia y en el exterior.
Fecha: 24 julio de 2024
Observaciones en general: La tesis presenta un alto nivel de cumplimiento académico, evidenciando rigurosidad metodológica, aporte teórico y viabilidad práctica. El diseño del instrumento, su validación mediante juicio de expertos y su análisis estadístico, son elementos que fortalecen la credibilidad de los hallazgos

Justo

FIRMA DE VALIDADOR DEL INSTRUMENTO

**FORMATO PARA LA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO
ENFOQUE CUANTITATIVO**

Título:

- Estrategia Socioemocional Para Contribuir A La Mejora De La Creatividad Mediante El Fortalecimiento De Habilidades Emocionales En Estudiantes De Secundaria De Los Colegios De La Ciudad De Medellín, Antioquia, Colombia, Durante El Año 2024.

Objetivos General:

- Proponer estrategias socioemocionales orientadas al fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales que favorezcan el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.

Objetivos Específicos:

- Identificar las competencias socioemocionales clave que influyen en el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.
- Diagnosticar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y su correlación con la creatividad en estudiantes de secundaria de instituciones públicas y privadas de Medellín, mediante la recolección y análisis de datos cuantitativos, durante el año 2024.
- Diseñar un programa de formación en competencias socioemocionales, dirigido a docentes y estudiantes, con base en metodologías activas y recursos pedagógicos orientados al fortalecimiento de la creatividad en el contexto escolar de Medellín, Antioquia, durante el año 2024.

Pregunta de investigación:

- ¿Cómo inciden las competencias socioemocionales en el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de los colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año lectivo 2025?

Justificación:

Dado que el objetivo general se orienta a proponer estrategias que fortalezcan habilidades emocionales y sociales para estimular la creatividad en estudiantes de secundaria de Medellín, es imprescindible que los instrumentos utilizados sean confiables y válidos en términos técnicos, culturales y pedagógicos. La validez de contenido, sustentada en el juicio de expertos, garantiza que cada ítem del cuestionario refleje con precisión los constructos que se pretenden evaluar (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2020). Por su parte, la confiabilidad asegura que los resultados sean estables y replicables en distintos contextos escolares. Asimismo, como señalan Muñiz y Fonseca-Pedrero (2021), la validez no es un atributo fijo del instrumento, sino una propiedad del uso que se hace del mismo en un contexto determinado, lo cual refuerza la

necesidad de su ajuste al entorno educativo colombiano. Por ello, en esta investigación se recurre a procesos rigurosos de validación con expertos nacionales en psicología educativa, didáctica y evaluación, quienes analizan tanto la redacción como la coherencia interna del instrumento, adaptado de modelos internacionales como el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales (Repetto-Talavera, 2009) y el test PIC-J de creatividad (Artola-González et al., 2008), validados en Colombia por Klimenko et al. (2024).

Tipo de Diseño:

El presente estudio se enmarca dentro del enfoque cuantitativo, adoptando un diseño no experimental de tipo transversal. Esta elección metodológica responde a la naturaleza del fenómeno investigado, ya que no se manipulan deliberadamente las variables independientes, sino que se observan tal como ocurren en su contexto real. En los estudios no experimentales, el investigador se limita a describir, analizar y establecer relaciones entre variables, sin intervenir directamente en su desarrollo, lo cual permite comprender los fenómenos en su estado natural (Sürücü & Maslakçi, 2020; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2021; Neumann, 2020).

Momento de estudio:

La presente investigación adopta un diseño de tipo transversal, el cual se caracteriza por la recolección de datos en un único momento temporal, sin realizar seguimiento a los participantes a lo largo del tiempo. Este tipo de estudio permite observar y analizar simultáneamente las variables de interés en una población específica, ofreciendo una visión instantánea del fenómeno investigado. Su propósito fundamental consiste en identificar la frecuencia o prevalencia de determinadas características o condiciones en un grupo poblacional durante un punto determinado en el tiempo, razón por la cual también se le denomina estudio de prevalencia (Sürücü & Maslakçi, 2020).

Alcance de estudio:

El presente estudio es correlacional debido a que busca examinar la relación entre dos variables (competencias socioemocionales y creatividad) sin manipular ninguna de ellas. La correlación entre estas permite identificar una posible asociación tanto a nivel del constructo general como a nivel de subvariables constituyentes de cada uno de los constructos evaluados.

Metodología:

El método utilizado responde al paradigma positivista, donde se busca cuantificar fenómenos sociales a través de instrumentos objetivos y validados. Este enfoque permite aplicar

pruebas psicométricas estandarizadas que reflejen con precisión el nivel de desarrollo de variables como la creatividad y las competencias socioemocionales (Muñoz-Bandala et al., 2021). El carácter correlacional del estudio se justifica en tanto que el objetivo fue identificar asociaciones significativas entre dichas variables, sin que ello implicara establecer relaciones causales directas. Para complementar esta aproximación, se aplicaron análisis estadísticos como la regresión logística binaria, útil para predecir qué dimensiones de las competencias socioemocionales tienen mayor incidencia en el pensamiento creativo de los adolescentes.

Objetivo específico para el cual fue diseñado este instrumento:

Identificar las competencias socioemocionales clave que influyen en el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.

Objetivo del instrumento:

Identificar las competencias socioemocionales clave que influyen en el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.

Descripción del instrumento:

El instrumento utilizado en esta investigación corresponde a la Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE), una herramienta diseñada para evaluar la percepción que tienen los estudiantes de secundaria sobre sus propias habilidades emocionales y sociales. Está compuesto por 29 ítems distribuidos en siete subescalas: autoconciencia emocional, autorregulación emocional, regulación interpersonal, empatía, motivación, resolución de conflictos y trabajo en equipo. Cada ítem se presenta como una afirmación con la que el estudiante debe identificarse en distintos grados, utilizando una escala tipo Likert de cinco puntos: nada identificado, poco identificado, algunas veces identificado, bastante identificado y totalmente identificado. Esta estructura permite captar con sensibilidad el nivel de desarrollo de competencias socioemocionales, necesarias para el fortalecimiento de la creatividad en contextos escolares, tal como lo señalan investigaciones recientes sobre educación emocional (Mayer et al., 2021; Ruiz-Aranda et al., 2020).

Población a la que va dirigido:

Este instrumento está dirigido a estudiantes de secundaria, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años, pertenecientes a colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín, Antioquia. La población objetivo se caracteriza por su diversidad sociocultural, lo que exige que el instrumento tenga un diseño claro, accesible y adaptado al lenguaje cotidiano del estudiantado. La ECSE fue formulada en un lenguaje sencillo y neutral para garantizar la comprensión de todos los ítems, independientemente del nivel académico o el entorno socioeconómico del estudiante, lo cual resulta crucial para asegurar la validez de los datos recogidos (Klimenko et al., 2024; Zych et al., 2019).

Procesamiento de la información:

La información recolectada mediante la aplicación del instrumento será procesada utilizando el software estadístico SPSS versión 27. Se empleará una codificación numérica para cada opción de respuesta de la escala Likert (1 a 5), lo cual permitirá la construcción de bases de datos que reflejen las tendencias y patrones de las respuestas en función de las variables estudiadas. Posteriormente, se calcularán estadísticos descriptivos como la media, la desviación estándar y la frecuencia de respuestas por ítem y por subescala. Este procedimiento se desarrollará con el fin de establecer perfiles socioemocionales de los estudiantes y facilitar el análisis inferencial posterior (Field, 2020).

Análisis empleado:

Para el análisis estadístico se utilizará una combinación de técnicas descriptivas e inferenciales. En primer lugar, se realizarán análisis de fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach para cada subescala, con el propósito de comprobar la consistencia interna del instrumento. Posteriormente, se llevará a cabo una regresión logística binaria para explorar la relación entre las competencias socioemocionales y los niveles de creatividad. Esta técnica permitirá identificar cuáles subescalas predicen significativamente la variable dependiente, así como calcular los coeficientes de regresión (B), errores estándar, significancia (Sig.) y razones de probabilidad ($\text{Exp}(B)$), siguiendo el procedimiento sugerido por Hair et al. (2022).

Tipo de validez:

El instrumento fue sometido a un proceso de validación de contenido por juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems con relación a las competencias socioemocionales propuestas en el modelo teórico del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020). Asimismo, se aplicó una validación de constructo mediante análisis factorial exploratorio (AFE), con base en las recomendaciones de Muñiz y Fonseca-Pedrero (2021). Estos procedimientos permitieron asegurar que la ECSE mide

de forma precisa y coherente las dimensiones socioemocionales consideradas relevantes para el fortalecimiento de la creatividad en estudiantes de secundaria.

Tabla de operacionalización:

Dimensión	Ítems	Indicadores observables	Tipo de respuesta
Autoconciencia emocional (AE)	3, 11, 21, 24, 26	Identificación y comprensión de las emociones propias	Escala tipo Likert (1-5)
Autorregulación emocional (AR)	1, 6, 27	Capacidad de gestionar emociones en situaciones difíciles	Escala tipo Likert (1-5)
Regulación interpersonal (RI)	5, 8, 15, 19, 23	Habilidad para manejar emociones ajenas y apoyar a otros	Escala tipo Likert (1-5)
Empatía (E)	12, 14, 16, 20	Comprensión emocional del otro y respuestas empáticas	Escala tipo Likert (1-5)
Motivación (M)	9, 17, 18, 25, 28	Iniciativa personal, deseo de aprender, interés intrínseco	Escala tipo Likert (1-5)
Resolución de conflictos (RC)	2, 4, 7	Búsqueda de soluciones equitativas ante desacuerdos	Escala tipo Likert (1-5)
Trabajo en equipo (TE)	10, 13, 22, 29	Colaboración, responsabilidad compartida y liderazgo cooperativo	Escala tipo Likert (1-5)

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Instrumento de escala de competencias socioemocionales (ECSE)

Edad:

Genero:

Instrucciones

A continuación, se presentan afirmaciones sobre como nosotros sentimos, pensamos y/o comportamos en algunas situaciones. Por favor lea con atención cada una de estas y escoja una respuesta según su grado de identificación con cada afirmación.

Nada identificado



Poco identificado



Algunas veces identificado



Bastante identificado



Totalmente identificado



Escala de Competencias Socioemocionales

Items	Poco identificado	Algunas veces identificado	Bastante identificado	Totalmente identificado
1. Cuando estoy enfadado/a puedo tranquilizarme con facilidad.				
2. Cuando un compañero se enfrenta a un problema, le ayudo a pensar en soluciones				
3. Cuando estoy enfadado, normalmente sé cuál es la razón				
4. Cuando tengo desacuerdos con alguien, trato de buscar soluciones que nos favorezcan a todos				
5. Cuando mis amigos están de mal humor, sé cómo calmarlos.				
6. Soy capaz de mantener un buen estado de ánimo a pesar de los problemas que me pasan				
7. Cuando tengo una discusión trato de dialogar y tener en cuenta el punto de vista de los demás				

8. Sé cómo ayudar a las personas que se sienten mal.					
9. Me gusta ser responsable con mis tareas					
10. Me gusta trabajar en equipo					
11. Normalmente, puedo identificar la razón de lo que siento					
12. Trato de comprender a mis amigos poniéndome en su lugar					
13. Logro motivar a mis compañeros para que se integren en las tareas del equipo					
14. Estoy seguro de que los demás saben que los comprendo					
15. Cuando alguien está triste sé cómo ayudarlo para que se sienta mejor					
16. Al escuchar el problema de un compañero me imagino como me sentiría yo					
17. En mis tareas académicas tengo la curiosidad de saber cada vez más					
18. Es fácil para mí tener interés para estudiar o hacer cosas					
19. Si un amigo está nervioso soy capaz de tranquilizarlo					
20. Miro a los ojos de la persona que me está hablando para comprenderla mejor					
21. La mayoría de las veces puedo explicar por qué cambian mis emociones					
22. Trabajo con mis compañeros de forma cooperativa, compartiendo ideas, información y soluciones					
23. Cuando un amigo se siente bien, yo sé cómo hacer para que continúe con este ánimo					
24. Entiendo bien mis emociones					
25. Me encanta aprender cosas nuevas					
26. Cuando me sucede algo, sea bueno o malo, sé cómo me siento					

27. Sé cómo mantener la calma durante una discusión					
28. Me gusta hacer bien las cosas porque disfruto haciéndolas y no porque me felicitan					
29. Cuando trabajamos en equipo los buenos resultados son de todos					

Distribución de ítems según las subescalas:

Autoconciencia emocional (AE): Ítems 3, 11, 21, 24, 26

Autorregulación emocional (AR): Ítems 1, 6, 27

Regulación Interpersonal (RI): Ítems 5, 8, 15, 19, 23

Empatía (E): Ítems 12, 14, 16, 20

Motivación (M): Ítems 9, 17, 18, 25, 28

Resolución de conflictos. Ítems RC) 2, 4, 7

Trabajo en Equipo (TE): Ítems 10, 13, 22, 29

III. Elementos Generales.

Criterios de evaluación: Por favor, valore cada uno de los siguientes aspectos del instrumento utilizando la siguiente escala:

1 = Muy deficiente | 2 = Deficiente | 3 = Aceptable | 4 = Bueno | 5 = Excelente


Ítem a evaluar	Valoración (1-5)	Observaciones / Recomendaciones
Claridad de los ítems	5	
Redacción adecuada y sin ambigüedades	5	
Coherencia con los objetivos de investigación	5	
Relevancia de los ítems frente a las variables	5	
Secuencia lógica de los ítems	5	
Pertinencia de la escala de respuesta utilizada	5	
Suficiencia de los ítems para medir la variable	5	
Validez aparente del instrumento	5	
Comprensibilidad para la población objetivo	5	
Adecuación en el tiempo estimado para su aplicación	5	

Valoración global del instrumento

¿Considera que el instrumento es válido para su aplicación?X Sí No Con ajustes menores**Observaciones generales del evaluador:**

La presente investigación se destaca por abordar con pertinencia y profundidad una problemática educativa contemporánea: la relación entre las competencias socioemocionales y el desarrollo de la creatividad en estudiantes de secundaria. Asimismo, se valora positivamente el enfoque cuantitativo con diseño no experimental y la aplicación de análisis estadísticos rigurosos como la regresión logística binaria, que permite establecer inferencias significativas entre las variables en estudio. La operacionalización del instrumento ECSE, la claridad en los objetivos y la coherencia entre el planteamiento del problema y la metodología refuerzan la calidad investigativa de la investigación.

En términos generales, La tesis presenta un alto nivel de cumplimiento académico, evidenciando rigurosidad metodológica, aporte teórico y viabilidad práctica.

Validado por: Adela Monroy
Experiencia docente: 25 años como docente de secundaria
Nivel Académico: Doctor en Educación e Innovación.
Fecha: 24 julio de 2024
<p>Observaciones en general:</p> <p>La tesis presenta un alto nivel de cumplimiento académico, evidenciando rigurosidad metodológica, aporte teórico y viabilidad práctica. El diseño del instrumento, su validación mediante juicio de expertos y su análisis estadístico, son elementos que fortalecen la credibilidad de los hallazgos</p> 

 FIRMA DE VALIDADOR DEL INSTRUMENTO

Anexo G. Instrumento de escala de competencias socioemocionales (ECSE)


Instrumento de escala de competencias socioemocionales (ECSE)


Edad:


Genero:


Instrucciones


A continuación, se presentan afirmaciones sobre como nosotros sentimos, pensamos y/o comportamos en algunas situaciones. Por favor lea con atención cada una de estas y escoja una respuesta según su grado de identificación con cada afirmación.

Nada identificado 

Poco identificado 

Algunas veces identificado 

Bastante identificado 

Totalmente identificado 

Escala de Competencias Socioemocionales

Items	Nada identificado	Poco identificado	Algunas veces identificado	Bastante identificado	Totalmente identificado

1. Cuando estoy enfadado/a puedo tranquilizarme con facilidad.					
2. Cuando un compañero se enfrenta a un problema, le ayudo a pensar en soluciones					
3. Cuando estoy enfadado, normalmente sé cuál es la razón					
4. Cuando tengo desacuerdos con alguien, trato de buscar soluciones que nos favorezcan a todos					
5. Cuando mis amigos están de mal humor, sé cómo calmarlos.					
6. Soy capaz de mantener un buen estado de ánimo a pesar de los problemas que me pasan					
7. Cuando tengo una discusión trato de dialogar y tener en cuenta el punto de vista de los demás					
8. Sé cómo ayudar a las personas que se sienten mal.					
9. Me gusta ser responsable con mis tareas					
10. Me gusta trabajar en equipo					
11. Normalmente, puedo identificar la razón de lo que siento					
12. Trato de comprender a mis amigos poniéndome en su lugar					
13. Logro motivar a mis compañeros para que se integren en las tareas del equipo					
14. Estoy seguro de que los demás saben que los comprendo					
15. Cuando alguien está triste sé cómo ayudarlo para que se sienta mejor					
16. Al escuchar el problema de un compañero me imagino como me sentiría yo					
17. En mis tareas académicas tengo la curiosidad de saber cada vez más					
18. Es fácil para mi tener interés para estudiar o hacer cosas					

19. Si un amigo está nervioso soy capaz de tranquilizarlo					
20. Miro a los ojos de la persona que me está hablando para comprenderla mejor					
21. La mayoría de las veces puedo explicar por qué cambian mis emociones					
22. Trabajo con mis compañeros de forma cooperativa, compartiendo ideas, información y soluciones					
23. Cuando un amigo se siente bien, yo sé cómo hacer para que continúe con este ánimo					
24. Entiendo bien mis emociones					
25. Me encanta aprender cosas nuevas					
26. Cuando me sucede algo, sea bueno o malo, sé cómo me siento					
27. Sé cómo mantener la calma durante una discusión					
28. Me gusta hacer bien las cosas porque disfruto haciéndolas y no porque me felicitan					
29. Cuando trabajamos en equipo los buenos resultados son de todos					

Distribución de ítems según las subescalas:

Autoconciencia emocional (AE): Ítems 3, 11, 21, 24, 26

Autorregulación emocional (AR): Ítems 1, 6, 27

Regulación Interpersonal (RI): Ítems 5, 8, 15, 19, 23

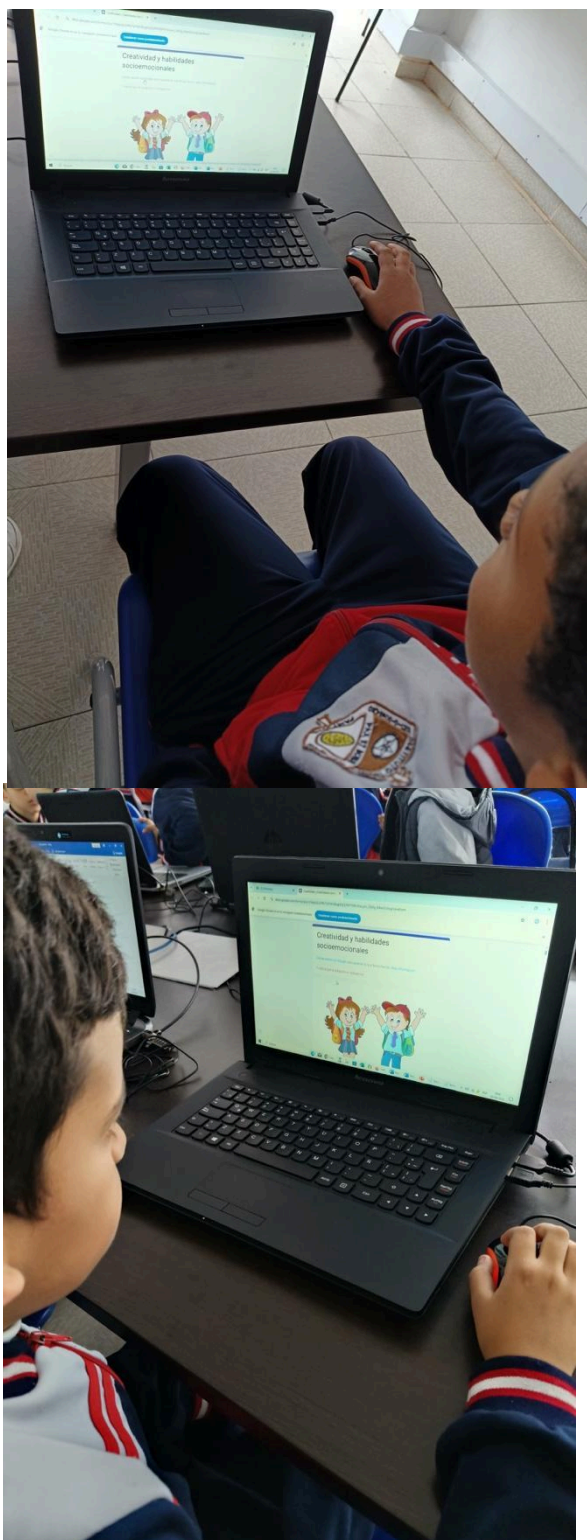
Empatía (E): Ítems 12, 14, 16, 20

Motivación (M): Ítems 9, 17, 18, 25, 28

Resolución de conflictos. Ítems RC) 2, 4, 7

Trabajo en Equipo (TE): Ítems 10, 13, 22, 29

Anexo H. Evidencias de Aplicación de Instrumentos.



Anexo I. Validación de Propuesta de Transformación

REJILLA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA.

Título de la propuesta: *Estrategia socioemocional para contribuir a la mejora de la creatividad mediante el fortalecimiento de habilidades emocionales en estudiantes de secundaria de los colegios de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.*

**REJILLA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN
EDUCATIVA.**

Título de la propuesta: *Estrategia socioemocional para contribuir a la mejora de la creatividad mediante el fortalecimiento de habilidades emocionales en estudiantes de secundaria de los colegios de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.*

Esta rejilla tiene como propósito recoger la valoración experta de la propuesta de transformación desarrollada en el marco de una investigación doctoral, mediante la aplicación del método Delphi. En ella se evalúan los principales componentes estructurales, metodológicos y pedagógicos de la propuesta, atendiendo a criterios de coherencia, pertinencia, viabilidad e innovación. Cada ítem es valorado según una escala cualitativa, permitiendo identificar fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora. Los aportes consignados en esta rejilla serán fundamentales para retroalimentar, ajustar y validar teóricamente la propuesta, asegurando su aplicabilidad en contextos educativos reales. Esta

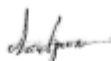
REJILLA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA.

Título de la propuesta: *Estrategia socioemocional para contribuir a la mejora de la creatividad mediante el fortalecimiento de habilidades emocionales en estudiantes de secundaria de los colegios de la ciudad de Medellín, Antioquia, Colombia, durante el año 2024.*

Esta rejilla tiene como propósito recoger la valoración experta de la propuesta de transformación desarrollada en el marco de una investigación doctoral, mediante la aplicación del método Delphi. En ella se evalúan los principales componentes estructurales, metodológicos y pedagógicos de la propuesta, atendiendo a criterios de coherencia, pertinencia, viabilidad e innovación. Cada ítem es valorado según una escala cualitativa, permitiendo identificar fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora. Los aportes consignados en esta rejilla serán fundamentales para retroalimentar, ajustar y validar teóricamente la propuesta, asegurando su aplicabilidad en contextos educativos reales. Esta herramienta está dirigida a expertas y expertos en educación emocional, creatividad y gestión pedagógica, cuya experiencia contribuirá a robustecer la calidad de la intervención planteada.

Criterio de Validación	Indicador	Escala de Valoración (1 a 5)
Claridad de los objetivos	Los objetivos están claramente definidos y alineados con la propuesta	5
Consistencia teórica y metodológica	El marco teórico es sólido y se articula con la metodología	5
Pertinencia del enfoque socioemocional	El enfoque promueve el desarrollo socioemocional integral	4
Viabilidad operativa en el contexto escolar	Las actividades propuestas pueden ser ejecutadas con los recursos disponibles	5
Adecuación a la realidad educativa de Medellín	La propuesta responde a necesidades y características del contexto local	4
Innovación pedagógica	Introduce elementos nuevos y transformadores en la práctica docente	4
Coherencia entre actividades y fundamentos	Existe coherencia entre los fundamentos teóricos y la planeación dialéctica	5
Impacto potencial en la creatividad estudiantil	La propuesta contribuye significativamente al pensamiento creativo	4
Sostenibilidad de la propuesta	Se contemplan mecanismos para su continuidad en el tiempo	5
Replicabilidad en otros contextos similares	Puede ser adaptada y aplicada en otros contextos escolares	5
Valoración total		
Validez		
Aplicable	X	No aplicable
Aplicando haciendo los respectivos cambios		

Validado por: Leidy Johana Patiño Rivera
Experiencia docente: 5 años
Nivel Académico: Doctorado.
Fecha: 27/06/2025
Observaciones en general: Seguir recomendaciones sugeridas a fin de precisar aspectos referidos a las competencias socioemocionales y la creatividad según las tipologías empleadas (constructo general y subvariables).



Firma De Validador Del Instrumento