



Estrategia biopedagógica basada en artes manuales tradicionales para
fortalecer competencias socioemocionales en secundaria, Colombia 2025

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Margarita Lorena Romero Suárez

ASESOR

Martha Cecilia Jaimes Castañeda

México, 2025

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Romero Suárez, Margarita (2025). *Estrategia biopedagógica basada en artes manuales tradicionales para fortalecer competencias socioemocionales en secundaria, Colombia 2025*. [Tesis de doctorado. 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

La investigación abordó la problemática socioemocional evidenciada en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnica Joaquín París, (Ibagué), asociada a dificultades en autorregulación emocional, empatía, comunicación asertiva y trabajo colaborativo, así como un uso poco significativo del tiempo libre y patrones de conflictividad escolar. En coherencia con el objetivo general de implementar una estrategia biopedagógica mediada por artes manuales tradicionales para fortalecer dichas competencias durante el año académico 2025, se diseñó e implementó el Centro de Interés Emoción-Arte como intervención en contrajornada escolar, bajo un enfoque mixto con orientación crítico-dialéctica y metodología de Investigación-Acción Participativa. La muestra fue intencional por autoselección y estuvo conformada por 20 estudiantes participantes. Para el acopio y análisis de la información se emplearon instrumentos cualitativos y cuantitativos complementarios, incluyendo encuestas tipo Likert pretest-posttest, registros de campo y técnicas participativas; los datos se procesaron mediante análisis estadístico descriptivo (Power BI) y codificación cualitativa (ATLAS.ti), integrándose posteriormente por triangulación. Los resultados mostraron tendencias de mejora en autorregulación emocional, fortalecimiento de la empatía y el trabajo colaborativo, y aumento de la verbalización emocional y la comunicación asertiva, con evidencias convergentes entre mediciones y relatos de experiencia. Como producto teórico-práctico se consolidó el constructo “Comunidad Bioaprendiente” y un modelo pedagógico Emoción-Arte organizado en fases, aportando una ruta replicable para la transformación del clima escolar desde la integración entre emoción, cuerpo, convivencia y mediación artística.

Palabras clave: *biopedagogía, educación emocional, artes manuales tradicionales, investigación-acción participativa, comunidad bioaprendiente, convivencia escolar*

Abstract

This research addressed the socioemotional challenges identified among secondary school students at Institución Educativa Técnica Joaquín París (Ibagué), characterized by difficulties in emotional self-regulation, empathy, assertive communication, collaborative work, and meaningful use of free time, as well as patterns of school conflict. In alignment with the general objective of implementing a biopedagogical strategy mediated by traditional manual arts to strengthen socioemotional competencies during the 2025 academic year, the Emoción-Arte Interest Center was designed and implemented as an extracurricular intervention under a mixed-method approach with a critical-dialectical orientation and Participatory Action Research methodology. The sample was intentionally selected through self-selection and consisted of 20 participating students. Data collection involved complementary qualitative and quantitative instruments, including Likert-type pretest–posttest surveys, field records, and participatory techniques. Data were analyzed using descriptive statistical analysis (Power BI) and qualitative coding (ATLAS.ti), followed by methodological triangulation. Results revealed improvements in emotional self-regulation, strengthened empathy and collaborative work, and increased emotional expression and assertive communication, with convergent evidence across measurements and experiential narratives. As a theoretical–practical outcome, the construct “Comunidad Bioaprendiente” (Biolearning Community) and the Emoción-Arte pedagogical model organized in progressive phases were consolidated, offering a replicable framework for transforming school climate through the integration of emotion, embodiment, coexistence, and artistic mediation.

Keywords: *biopedagogy, emotional education, traditional manual arts, participatory action research, comunidad bioaprendiente, school coexistence.*

Agradecimientos

Este trabajo es el fruto de mi ser, aunado con muchas manos, corazones y voces que se han entrelazado en mi camino. Hoy quiero agradecer profundamente a todas las personas que participaron activamente en este proyecto y que creyeron en él y en mí desde sus inicios, incluso cuando solo era una idea cargada de optimismo.

Agradezco con el alma a la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué, a la cual pertenezco por confiar en mí y en esta propuesta, por permitirme tejer emociones con hilos y nudos. A los niños, niñas y adolescentes que participaron en los talleres del Centro de Interés Emoción-Arte, por su entrega, sus sentires, sus palabras y silencios que se trenzaron con los míos en esta experiencia. Gracias por enseñarme a escuchar con el corazón, a entender sus miedos y sus realidades.

A las directivas de la institución, por su disposición generosa, por facilitar los espacios y respaldar esta propuesta con compromiso genuino. A los padres y madres de familia, por permitir que sus hijos fueran parte de esta aventura afectiva y pedagógica, y por confiar en los lazos invisibles que el arte y la emoción pueden construir en sus hogares.

A mis compañeros de trabajo, sobre todo a la docente orientadora de la institución, Emilce Alarcón Robayo, por acompañarme, aconsejarme cuando lo necesité y por sostener mi ánimo en los días exigentes. A mis compañeras de estudio, por caminar a mi lado desde hace tantos años, por compartir inquietudes, angustias, risas y hallazgos. A mis docentes y al director de esta tesis, por su orientación respetuosa y su mirada crítica, que me ayudó a afinar la voz con la que hoy escribo estas páginas.

Finalmente, gracias a todos mis amigos y amigas que de alguna manera aportaron a que esta tesis fuera posible. A quienes me regalaron una palabra de aliento, una retroalimentación valiosa, o simplemente el tiempo de escucharme con atención. Esta investigación no es solo mía, está tejida a mil manos.

Dedicatorias

A Dios, fuente infinita de sabiduría, amor y fuerza, por acompañarme en cada paso de este camino y por sostenerme incluso cuando quise desfallecer.

A mis hijos y a mi esposo, por ser mi motor, mi refugio y mi inspiración cotidiana. Gracias por comprender mis ausencias, por celebrar mis avances y por caminar conmigo con amor incondicional.

A mi padre, a mis hermanos y hermanas, por ser parte de mis raíces, por enseñarme con su ejemplo, y por apoyarme con palabras y gestos haciéndome creer en mí y mis capacidades.

Y con todo mi corazón... a mi madre, aunque han pasado cuarenta años desde su partida, ella habita en mí, y no solo como un recuerdo, sino como presencia viva en mis venas, mis saberes, mis hendiduras más profundas. A través de sus células me heredó el amor por el arte, la capacidad de crear con las manos y transformar lo ordinario y normal en algo extraordinario. En los vagos y dulces recuerdos que guarda mi memoria, ella aparece siempre como una hormiga incansable: cociendo, tejiendo, bordando... como si en cada puntada hubiera tejido también la historia de mi vida tras su ausencia.

Índice general

INTRODUCCIÓN.....	15
Capítulo 1. Proyección de la investigación	18
1.1 Línea de Investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su Ámbito de Estudio	20
1.2 Planteamiento del problema	21
1.3 Formulación del problema (Pregunta de investigación).....	23
1.3.1. Preguntas secundarias de investigación.....	23
1.4. Justificación.....	24
1.5 Objeto de estudio.....	26
1.6 Campo de acción	27
1.7 Objetivos	28
1.7.1 Objetivo general	28
1.7.2 Objetivos específicos.....	28
1.8 Hipótesis.....	29
1.9 Alcance temático	29
1.10 Delimitación espacial y temporal	31
1.10.1 Delimitación espacial	31
1.10.2 Delimitación temporal.....	31
Capítulo 2. Fundamentos teóricos referenciales.....	33
2.1 Estado del arte (Marco histórico y actual).....	33
2.1.1 Estado del arte	33
2.1.1.1 Educación socioemocional: fundamentos y contextos actuales	34
2.1.1.2 Biopedagogía: una propuesta emergente para educar con sentido ético y vital	39
2.1.1.3 Artes manuales tradicionales como mediación pedagógica vivencial.....	42
2.1.2 Marco histórico y actual de la Educación Socioemocional en Colombia	45
2.2 Marco Teórico	49

2.2.1 Fundamentos teóricos para una estrategia biopedagógica de educación socioemocional desde las artes manuales tradicionales	49
2.2.2 El paradigma crítico y la Investigación Acción Participativa (I.A.P.). Recorrido por la postura epistemológica	49
2.2.3 Educación socioemocional	50
2.2.4 Biopedagogía	54
2.2.5 Artes manuales tradicionales como mediación pedagógica vivencial.....	57
2.2.6 Articulación teórica de las categorías: Comunidades bioaprendientes.....	61
2.2.6.1 Construcción del concepto de “comunidades bioaprendientes”	62
2.2.7 Justificación del modelo teórico adoptado	64
2.2.8 Explicación de la conexión entre las variables	64
2.3 Marco conceptual	65
2.3.1 Paradigma crítico y biopedagogía	66
2.3.2 Autopoiesis y aprendizaje como vida.....	66
2.3.3 Comunidades bioaprendientes.....	66
2.3.4 Educación socioemocional	67
2.3.5 Competencias emocionales	67
2.3.6 Autorregulación	68
2.3.7 Estrategia pedagógica.....	69
2.3.8 Trabajo colaborativo.....	69
2.3.9 Artes manuales tradicionales como mediación pedagógica	70
2.3.10 Subjetividad y cuerpo como territorio pedagógico.....	70
2.3.11 Aprendizaje significativo.....	70
2.3.12 Didáctica vivencial	71
2.3.13 Pedagogía del cuidado.....	71
2.3.14 Expresión simbólica	71
2.3.15 Relación conceptual.....	71
2.4 Marco contextual	73
2.4.1 Contexto social y cultural	73
2.4.2 Contexto educativo e institucional	74
2.4.3 Contexto temporal y político-educativo	75

	9
2.4.4 Emergencia del proyecto en este contexto	75
2.5 Marco legal y normativo	76
2.5.1 Constitución política de Colombia (1991)	76
2.5.2 Ley general de educación – Ley 115 de 1994	76
2.5.3 Ley 1098 de 2006 – código de infancia y adolescencia	77
2.5.4 Ley 1620 de 2013 – convivencia escolar	77
2.5.5 Ley 2383 de 2024 – educación socioemocional	77
2.5.6 Decreto 1860 de 1994 – proyecto educativo institucional (PEI).....	77
2.5.7 Proyecto CRESE – ministerio de educación nacional (MEN)	78
2.5.8 Plan nacional de desarrollo 2022–2026: “Colombia, potencia mundial de la vida”	78
2.5.9 Lineamientos de educación artística – MEN (2010)	78
2.5.10 Conclusión del marco normativo	78
Capítulo III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación	80
3.1 Cuadro operacionalización de variables.....	81
3.2 Diseño metodológico	84
3.2.1 Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.....	84
3.2.2 Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.....	86
3.2.3 Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos	90
3.2.3.1 Guía de observación estructurada (ver anexo I).....	91
3.2.3.2 Cuestionario tipo Likert de habilidades socioemocionales (ver anexo J).92	
3.2.3.3 Guía de grupo focal (ver anexo K).....	92
3.2.3.4 Bitácora pedagógica de la investigadora (ver anexo L)	92
3.2.4 Determinación de la muestra y su criterio de selección	93
3.3 Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde)	96
3.3.1 Aplicación de los instrumentos	103
3.3.2 Procesamiento de la información	105
3.4 Análisis de los resultados en los datos obtenidos	107
3.4.1 Análisis cualitativo: construcción de significados y regularidades emergentes	108
3.4.2 Análisis cuantitativo: representación gráfica e identificación de tendencias	115

	10
3.4.3 Integración de resultados y establecimiento de tendencias	120
3.5 Redacción de resultados y discusión	121
3.5.1 Tendencia: Mejora significativa en la autorregulación emocional.....	122
3.5.2 Tendencia: Fortalecimiento de la empatía y el trabajo colaborativo	122
3.5.3 Tendencia: Desarrollo del autoconocimiento y la expresión emocional simbólica	123
3.5.4 Tendencia: Consolidación del sentido de comunidad y apropiación de valores biopedagógicos	124
Capítulo IV: Propuesta de transformación	128
4.1 Fundamentación de la propuesta de transformación	130
4.2 Descripción de la propuesta de transformación.....	132
4.2.1 Aparato teórico-conceptual y referencial de la propuesta	133
4.2.1.1 Biopedagogía: Maturana y Varela como fundamentos de un aprendizaje centrado en la vida y la emoción.....	134
4.2.1.2 Pedagogía de la expresión y el arte como experiencia formativa: Aportes de Elliot Eisner.....	135
4.2.1.3 Educación emocional: Bisquerra y la necesidad de educar el corazón ...	135
4.2.2 Aparato operacional-instrumental de la propuesta	137
4.3 Objetivos de la propuesta	138
4.3.1 Objetivo general de la propuesta	138
4.3.2 Objetivos específicos de la propuesta.....	139
4.4 Actividades, fases y/o etapas.....	139
4.4.1 Fase 1. Autoconciencia emocional y reconocimiento del otro (Talleres 1 al 5)	141
4.4.2 Fase 2. Propósito, creatividad y proyecto personal (Talleres 6 al 10).....	142
4.4.3 Fase 3. Autocuidado, Reciprocidad y Cierre Emocional (Talleres 11 al 15)	143
4.4.4 Relación entre fases, actividades y comunidad bioaprendiente.....	144
4.5 Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta.....	145
4.5.1 Recursos humanos	146
4.5.2 Recursos materiales	147
4.5.3 Recursos didácticos	148

	11
4.5.4 Recursos espaciales	149
4.5.5 Recursos organizativos	149
4.5.6 Recursos afectivos y relacionales	149
4.6 Resultados.....	150
4.6.1 Resultados o productos a obtener	150
4.6.1.1 Resultados teóricos.....	151
4.6.1.2 Resultados prácticos	151
4.6.1.3 Resultados convivenciales y socioemocionales.....	152
4.6.2 Indicadores, criterios de evaluación o de instrumentación	152
4.7 Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación	154
4.7.1 Articulación entre objetivos, indicadores y resultados	154
4.7.2 Recursos para la implementación y coherencia evaluativa	155
4.7.3 Juicio valorativo sobre el cumplimiento de los requisitos.....	156
4.7.4 Validación externa mediante consulta a especialistas y recomendaciones....	158
5. Conclusiones.....	160
RECOMENDACIONES	163
BIBLIOGRAFÍA.....	165
ANEXOS.....	177

Índice de figuras

Figura 1. Comunidades Bioaprendientes	62
Figura 2. Brochure información sobre el Centro de Interés para padres y estudiantes	99
Figura 3. Red Semántica instrumentos cualitativos.....	108
Figura 4. Nube de palabras grupo focal.....	110
Figura 5. Nube de palabras Bitácoras Reflexivas.....	111
Figura 6. Nube de palabras Guías de Observación.....	112
Figura 7. Nube de palabras totalidad de Instrumentos	113
Figura 8. Comparación del puntaje promedio por categoría (pre-test vs. Post-test)	115
Figura 9. Comparación del puntaje promedio por ítem (Pre-test vs. Post-test).....	116
Figura 10. Diferencia de puntaje por ítem entre pre-test y post-test	117
Figura 11. Promedio pre-test y post-test por categoría.....	118
Figura 12 Boxplot o Diagrama de caja por categoría y momento (Variabilidad y distribución).....	119
Figura 13. Reconocimiento por implementación del centro de Interés durante el año 2025	158

Índice de tablas

Tabla 1. Matriz de articulación de las variables teóricas.....	65
Tabla 2. Operacionalización de variables.....	82
Tabla 3. Articulación de métodos, técnicas, instrumentos y propósitos de recolección de datos	89
Tabla 4. Criterios de delimitación de la muestra	95
Tabla 5. Cronograma de implementación de la investigación.....	102
Tabla 6. Hallazgos centrales a partir del análisis cualitativo de los instrumentos.....	114
Tabla 7. Convergencia metodológica	121
Tabla 8. Síntesis de tendencias empíricas y contrastación teórica	126
Tabla 9. Integración de fases en la propuesta Centro de Interés Emoción-Arte.	140
Tabla 10. Recursos materiales y mediadores pedagógicos según fase y tipo de actividad.	147
Tabla 11. Indicadores emocionales	153
Tabla 12. Indicadores creativos y artísticos	153
Tabla 13. Indicadores convivenciales.....	154

Índice de anexos

Anexo A Informe de trazabilidad de Casos de convivencia escolar 2025	177
Anexo B. Imágenes Cartografía Social institucional Joaquín París 2025	178
Anexo C. Encuesta a padres de familia sobre los intereses de sus hijos	179
Anexo D. Modelo de talleres de Centro de Interés Emoción-Arte. Ejemplo tallar 1.....	180
Anexo E. Solicitud de autorización	181
Anexo F. Respuesta a solicitud de autorización	182
Anexo G. Formato de consentimiento informado	183
Anexo H. Ficha de Análisis Documental	184
Anexo I. Guía de observación estructurada.....	185
Anexo J. Cuestionario tipo Likert de Habilidades socioemocionales	186
Anexo K. Guía de grupo focal.....	187
Anexo L. Bitácora pedagógica de sistematización.....	188
Anexo M. Carta de solicitud de validación de instrumentos para expertos. (1 de 11 páginas).	189
Anexo N. Matrices de análisis Atlas.ti implementación del Centro de Interés	200
Anexo O. Reconocimiento institucional por la implementación del Centro de Interés.	202
Anexo P. Evidencias fotográficas del trabajo de campo	203
Anexo Q. Formato de validación de la propuesta de transformación a especialistas. (1 de 6 páginas)	204
Anexo R. Hojas de vida especialistas validadoras de Instrumentos y propuesta de transformación	210
Anexo S. Recomendaciones de Expertos para la propuesta de transformación	211

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, la educación a nivel mundial ha enfrentado transformaciones profundas que han dejado en evidencia la necesidad imperiosa de replantear sus enfoques pedagógicos, especialmente después de la pandemia del COVID 19 ocurrida en el 2020. Este acontecimiento generó impactos significativos en los sistemas educativos, no solo en términos de acceso y continuidad del aprendizaje, sino también en el bienestar emocional de los estudiantes. En este contexto, se ha consolidado la educación socioemocional como un componente esencial del proceso formativo, al reconocerse que el aprendizaje escolar no puede limitarse al desarrollo cognitivo, sino que debe integrar dimensiones relacionadas con la gestión emocional, la convivencia, la construcción de sentido y la formación integral del ser humano.

Organismos internacionales como la UNESCO han destacado la importancia de fortalecer las habilidades socioemocionales en los sistemas educativos contemporáneos, señalando que estas competencias contribuyen al desarrollo de sociedades más empáticas, resilientes y colaborativas. De manera paralela, diferentes países han incorporado este enfoque en sus marcos normativos y políticas educativas. En el caso colombiano, esta tendencia se refleja en la promulgación de la ley 2383 de 2024, mediante la cual se establece la educación socioemocional como componente obligatorio del sistema educativo, reconociendo su papel fundamental en la formación integral de los estudiantes y en la construcción de ambientes escolares saludables (Congreso de la República de Colombia, 2024).

En coherencia con este panorama, surge la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas innovadoras que permitan fortalecer las competencias socioemocionales desde enfoques integrales, sensibles y contextualizados. En este sentido, la presente investigación se orienta a explorar el potencial educativo de las artes manuales tradicionales -como el macramé, el tejido y el bordado- como mediaciones pedagógicas capaces de articular procesos emocionales, creativos y relacionales dentro del ámbito

escolar. Estas prácticas, además de su valor cultural y expresivo, posibilitan experiencias formativas basadas en la atención la reflexión, la cooperación y el reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje.

La investigación se desarrolla en la Institución Educativa Técnica Joaquín París de la ciudad de Ibagué, Tolima, Colombia, donde se identificaron diversas situaciones asociadas a dificultades en la autorregulación emocional, comunicación asertiva, la empatía y el trabajo colaborativo entre estudiantes de secundaria. El análisis de los registros institucionales de convivencia escolar evidenció que una parte importante de los conflictos reportados se relacionaba con debilidades en la gestión emocional y en las habilidades sociales, así como el uso poco significativo del tiempo libre. Estas condiciones motivaron la búsqueda de estrategias pedagógicas que permitieran fortalecer dichas competencias desde experiencias formativas vivenciales y participativas. En este contexto, 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), la cual promueve el diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras orientadas a la transformación de las prácticas educativas y a la generación de modelos formativos pertinentes para los desafíos contemporáneos de la educación (Montalvo, 2002; Orrego, 2022).

A partir de este marco, la tesis propone una estrategia biopedagógica denominada Emoción-Arte, orientada al fortalecimiento de las competencias socioemocionales mediante la integración de experiencias artísticas manuales y procesos reflexivos dentro del contexto escolar. Como aporte conceptual y pedagógico, la investigación plantea además el constructo Comunidad Bioaprendiente, entendido como un modelo de convivencia y aprendizaje que reconoce la dimensión emocional, relacional y ética del proceso educativo, promoviendo espacios formativos donde el arte, el diálogo y la experiencia compartida contribuyen a la construcción de ambientes escolares más humanos y colaborativos.

Desde el punto de vista teórico, la propuesta dialoga con aportes de la educación emocional y de la biopedagogía, particularmente con los planteamientos de Bisquerra sobre competencias emocionales, con la concepción del aprendizaje como proceso vital desarrollada por Maturana y Varela, y con las reflexiones pedagógicas sobre el valor formativo de la experiencia estética y artística en la educación de Eisner. Asimismo, se articula con recientes orientaciones internacionales que destacan la importancia de integrar enfoques socioemocionales y experiencias pedagógicas significativas en la escuela contemporánea.

En este sentido, la investigación busca contribuir a la comprensión de cómo las prácticas artísticas manuales pueden convertirse en mediaciones pedagógicas relevantes para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en estudiantes de educación secundaria, al tiempo que propone una ruta metodológica replicable para la transformación del clima escolar desde una perspectiva biopedagógica.

Finalmente, la tesis esta organizada en cuatro capítulos que desarrollan progresivamente el proceso investigativo. El Capítulo I presenta la proyección de la investigación, donde se expone el problema de estudio, la justificación, los objetivos, la hipótesis, el campo de acción, así como la delimitación del estudio. El Capítulo II aborda los fundamentos teóricos referenciales, incluyendo el estado del arte, el marco teórico, y el marco conceptual que sustentan la investigación, con especial énfasis en la educación socioemocional, la biopedagogía y el papel pedagógico de las artes manuales tradicionales. El Capítulo III, describe el diseño metodológico de la investigación, el enfoque y paradigma adoptados, los métodos, técnicas e instrumentos de recolección de información, así como el análisis e interpretación de los resultados obtenidos durante el proceso investigativo. Finalmente, el Capítulo IV, presenta la propuesta de transformación pedagógica derivada de los hallazgos del estudio, estructurada en fases y acompañada de su respectiva valoración y validación.

Capítulo 1. Proyección de la investigación

La presente investigación tiene como propósito fortalecer la educación socioemocional en estudiantes de educación básica secundaria mediante una estrategia biopedagógica mediada por artes manuales tradicionales como el macramé, el bordado y el tejido. Estas prácticas se integran como recursos pedagógicos innovadores que permiten articular procesos emocionales, creativos y relacionales dentro del contexto escolar, favoreciendo experiencias formativas que trascienden el aprendizaje exclusivamente cognitivo.

Desde el punto de vista normativo y educativo, esta propuesta se articula con las orientaciones contemporáneas que promueven la incorporación de la educación socioemocional como componente fundamental de la formación integral. En el contexto colombiano esta perspectiva se fortalece con la promulgación de la ley 2383 de 2024, que establece la educación socioemocional como un componente transversal del sistema educativo (Congreso de la República de Colombia, 2024). De manera complementaria, organismos internacionales como la UNESCO han resaltado la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes como base para la construcción de ambientes escolares saludables, la convivencia pacífica y la cultura de paz.

En el ámbito institucional, la investigación surge a partir del análisis del informe de trazabilidad de convivencia escolar correspondiente al año 2024 (Anexo A) en la Institución Educativa Técnica Joaquín París, ubicada en Ibagué, Tolima, Colombia. Dicho informe evidenció que una proporción significativa de las situaciones de convivencia registradas, se relacionaba con dificultades en la gestión emocional, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos entre estudiantes. Asimismo, se identificó una tendencia al uso poco significativo del tiempo libre, asociado en muchos casos a una alta dependencia de dispositivos tecnológicos y a una

limitada participación en actividades formativas que promuevan la interacción social y el desarrollo creativo.

Ante este panorama, se consideró necesario explorar estrategias pedagógicas que permitieran abordar estas problemáticas desde una perspectiva integral, reconociendo la dimensión emocional, social y cultural del aprendizaje. En este sentido, la propuesta investigativa se sustenta en aportes teóricos provenientes de educación emocional y la biopedagogía, particularmente en los planteamientos de autores como Rafael Bisquerra, quien destaca la importancia del desarrollo de competencias emocionales en la formación educativa; Humberto Maturana y Francisco Varela, quienes conciben el aprendizaje como un proceso profundamente vinculado a la experiencia vital y relacional; y Elliot Eisner, quien resalta el valor formativo del arte como medio para el desarrollo del pensamiento, la sensibilidad, y la comprensión del mundo.

Como parte del proceso de diagnóstico participativo, se desarrolla en la institución una actividad institucional denominada cartografía social, (Anexo B), mediante la cual los estudiantes pudieron expresar, a través de imágenes y representaciones gráficas, las actividades que desearían realizar en los espacios de contrajornada escolar. Este ejercicio permitió identificar un interés significativo por actividades creativas, artísticas y manuales, lo que evidenció la pertinencia de diseñar una propuesta pedagógica que integrara estas prácticas como mediaciones educativas orientadas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales.

A partir de estos elementos, la investigación se desarrolla bajo el enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), metodología que reconoce a los actores educativos como participantes activos en la construcción del conocimiento y en la transformación de su propia realidad. Este enfoque permite articular diagnóstico, acción pedagógica y reflexión crítica, generando procesos de aprendizaje contextualizados y socialmente significativos.

En este marco, la tesis propone una estrategia biopedagógica denominada Emoción-Arte, orientada a fortalecer la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo mediante experiencias pedagógicas basadas en la creación artística manual. La estrategia busca reconectar a los estudiantes con prácticas culturales tradicionales que, además de su valor expresivo, promueven la concentración, la paciencia, la cooperación y el reconocimiento de las emociones propias y de los demás.

Finalmente, esta investigación proyecta su impacto más allá del contexto específico en el que se desarrolla. Si bien la estrategia surge como respuesta a una problemática situada en una institución educativa concreta, su diseño metodológico y pedagógico permite que pueda adaptarse y transferirse a otros contextos escolares que presenten condiciones similares, particularmente aquellos donde se identifiquen dificultades en la convivencia escolar, en la gestión emocional o en el uso formativo del tiempo libre. En este sentido, la propuesta no solo busca atender una necesidad institucional específica, sino también aportar un modelo pedagógico replicable y adaptable, capaz de contribuir a la transformación de ambientes escolares hacia comunidades de aprendizaje emocionalmente significativas, culturalmente vivas y pedagógicamente innovadoras (Barrios y Diez, 2018).

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

La presente investigación se desarrolla en el marco de la Línea “Innovación educativa y perspectivas tecnológicas” dentro del ámbito de estudio “Diseño e innovación de recursos didácticos” de la Universidad de Investigación e Innovación de México. Esta línea promueve el diseño, aplicación y sistematización de propuestas pedagógicas que aporten a la transformación del acto educativo, desde un enfoque contextual, creativo y éticamente comprometido con las necesidades reales de las comunidades educativas (Morales, 2010).

La investigadora, a partir de su trayectoria profesional de más de 18 años como docente en escuelas públicas en Colombia, ha identificado vacíos emocionales, sociales y culturales en sus estudiantes, así como las repercusiones que estas tienen en los procesos de aprendizaje y convivencia. Esta experiencia ha permitido conectar la propuesta investigativa con problemáticas reales del contexto escolar, como la pérdida de habilidades socioemocionales, el uso inadecuado del tiempo libre y la escasa gestión emocional.

Esta línea de acción se concreta con el diseño de una estrategia biopedagógica basada en artes manuales tradicionales, desarrollada en horario extraescolar a través del proyecto institucional de Centros de Interés, en consonancia con las directrices del Ministerio de Educación Nacional (proyecto CRESE) y la Ley 2383 de 2024.

La propuesta se construye, además, como un recurso didáctico innovador, en tanto articula metodologías vivenciales con contenidos culturalmente situados, integrando procesos de aprendizaje emocional, expresión artística y construcción colectiva del conocimiento. En su aplicación pedagógica, la estrategia se concreta en secuencias didácticas basadas en la práctica de artes manuales tradicionales, orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales mediante experiencias formativas participativas. De esta manera, se generan herramientas pedagógicas replicables que permiten abordar el desarrollo socioemocional desde enfoques sensibles, creativos y transformadores.

Por lo tanto, este trabajo se enmarca plenamente dentro de los objetivos de la línea "Innovación educativa y perspectivas tecnológicas" aportando desde la praxis docente a la generación de modelos pedagógicos contextualizados y transferibles que contribuyan a la formación integral de los estudiantes.

1.2 Planteamiento del problema

En las instituciones educativas colombianas, se vienen identificando una serie de problemáticas reiteradas que están afectando el desarrollo integral de los estudiantes. De

particular preocupación es la desconexión entre los estudiantes de secundaria y los espacios escolares, así como la pérdida desproporcionada de habilidades socioemocionales críticas, incluyendo la autorregulación, la empatía, la escucha activa y el trabajo colaborativo. Estas problemáticas no afectan solamente la convivencia escolar, sino también la disposición hacia el aprendizaje, el sentido de pertenencia y la salud emocional de los jóvenes, así como sus relaciones cotidianas con sus pares.

Al finalizar el año 2024, la Coordinación de Convivencia Escolar de la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué, elaboró un informe de trazabilidad de los casos de convivencia escolar presentados entre enero y noviembre de ese año. Este informe evidenció que la mayoría de situaciones conflictivas se relacionan con agresiones físicas, verbales, Cyberbullying, irrespeto entre estudiantes, evasión de clase y desafíos virales en redes sociales. El análisis porcentual de estas situaciones y sus causas, permitió concluir que la mayoría de los conflictos derivan de una ausencia de diálogo, apatía hacia el aprendizaje y aislamiento social provocado por el uso excesivo del teléfono móvil incluso en horas de clase.

Estas situaciones, más allá de lo evidente, reflejan un escaso acompañamiento emocional en los hogares y la falta de orientación en el aprovechamiento del tiempo libre. Este panorama evidencia la necesidad de generar acciones pedagógicas que permitan acompañar a los estudiantes no solo en el desarrollo académico, sino también en el fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales y en la construcción de espacios significativos de interacción social. Por ello que se plantea una acción pedagógica que pueda complementar el currículo actual, no solo dentro del horario escolar, sino también a través de espacios extracurriculares, mediante la implementación de centros de interés en contrajornada escolar, con el fin de ofrecer a los estudiantes alternativas formativas para el uso creativo y constructivo de su tiempo libre.

A pesar del reconocimiento legal de la educación emocional como derecho, gracias a la Ley 2383 del 2024, su inclusión real y transversal en las prácticas escolares aún es incipiente. Persisten vacíos en la implementación de intervenciones sistemáticas,

culturalmente específicas y emocionalmente significativas que integren el cuerpo, la creatividad, el trabajo colectivo y los procesos simbólicos dentro de las dinámicas educativas.

En este contexto se justifica el diseño de una estrategia biopedagógica, buscando fomentar el amor por el aprendizaje, la autorregulación y la comprensión de la propias emociones e historias personales. Esta estrategia se mediará a través de artes manuales tradicionales como el macramé, el bordado y el tejido, con el objetivo de fortalecer la educación socioemocional de los estudiantes de educación básica secundaria de la institución.

El problema central que aborda esta investigación es, por tanto, la ausencia de estrategias pedagógicas integrales que respondan a las carencias socioemocionales de los estudiantes, en un contexto marcado por el desarraigo afectivo, el uso excesivo y nocivo de la tecnología y la creciente desconexión con el entorno escolar. Ante esta situación, se plantea la necesidad de diseñar, implementar y evaluar una estrategia educativa contextualizada, sensible y replicable que permita fortalecer las competencias socioemocionales mediante experiencias pedagógicas significativas, culturalmente situadas y orientadas al bienestar integral de los estudiantes (Araoz, 2022).

1.3 Formulación del problema (Pregunta de investigación)

¿Cómo implementar una estrategia biopedagógica basada en artes manuales tradicionales que contribuya al desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué durante el año escolar 2025?

1.3.1. Preguntas secundarias de investigación

1. ¿Qué necesidades socioemocionales presentan actualmente los estudiantes de secundaria según el informe de trazabilidad de convivencia escolar del año 2024?
2. ¿Cómo contribuyen las artes manuales tradicionales al desarrollo socioemocional, comunicativo y relacional de los estudiantes?
3. ¿Qué transformaciones emocionales y relacionales se evidencian en los estudiantes al participar en los talleres biopedagógicos de la estrategia Emoción-Arte?
4. ¿Qué lineamientos metodológicos y pedagógicos deben contemplarse para replicar esta estrategia en otros contextos educativos?

1.4. Justificación

Esta investigación nace del trasegar profesional de la investigadora como educadora durante los últimos 18 años, así como de las vivencias escolares que evidencian la necesidad de activar la dimensión emocional, cultural y comunitaria en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En un entorno donde muchas situaciones de convivencia son el resultado de rupturas emocionales, silencios, apatía y desinterés, se hace necesario comenzar a pensar la escuela como un espacio donde la expresión emocional, la comunicación y la empatía, puedan integrarse de manera cotidiana en la vida escolar. Por ello se propone una estrategia biopedagógica mediada por algunas artes manuales tradicionales orientada al fortalecimiento de las competencias socioemocionales y a la construcción de nuevas formas de habitar la escuela.

Desde el plano Teórico, esta propuesta se fundamenta en los aportes de autores como Rafael Bisquerra, Elliot Eisner, Humberto Maturana y Francisco Varela, quienes respaldan una visión integral de la educación que articula emoción, arte y cultura dentro del proceso formativo. Asimismo, se incorpora también el modelo de los Siete hábitos de la gente altamente efectiva de Stephen R. Covey, adaptado al contexto escolar para fomentar competencias claves como la autonomía, la responsabilidad, la empatía y la planificación personal. De igual manera, documentos recientes de la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024) y la Ley 2383 de 2024, legitiman esta propuesta educativa desde un enfoque contemporáneo, que reconoce la educación socioemocional como un componente fundamental para la formación integral de los estudiantes (Congreso de la República de Colombia, 2024).

Desde el plano práctico, esta investigación tiene un carácter transformador inmediato, ya que la estrategia se implementa a través de talleres vivenciales denominados Emoción-Arte, en los cuales los estudiantes aprenden técnicas artesanales tradicionales como el macramé, el bordado y el tejido. Estas experiencias favorecen una inmersión emocional y estética que fortalecen la expresión personal, la escucha activa, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo. Además, se trata de una intervención de bajo costo que no requiere infraestructura especializada ni herramientas tecnológicas complejas, lo que facilita su implementación y adaptación en diferentes contextos educativos.

En el ámbito social, esta propuesta busca impactar de manera positiva no solo a los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué, sino también a sus familias, docentes, directivos y a la cultura institucional en general. La transformación de las prácticas escolares hacia una formación más humana, colaborativa y afectiva contribuye al fortalecimiento de un clima escolar saludable y a la construcción de ciudadanía ética y sensible. En este sentido, la estrategia se proyecta como un modelo pedagógico replicable que puede ser adaptado a diversas realidades escolares con necesidades similares.

Desde el enfoque metodológico, la investigación se inscribe en un modelo de Investigación-Acción Participativa (IAP) el cual reconoce a los actores escolares como sujetos activos del proceso investigativo y no como receptores pasivos del conocimiento. Este enfoque permite construir conocimiento colectivo, contextualizado y comprometido con la transformación de la práctica educativa. Asimismo, brinda un marco metodológico pertinente para futuras investigaciones interesadas en integrar arte, emociones y cultura dentro de los procesos educativos.

Finalmente, en una dimensión personal y cultural, este trabajo constituye también un homenaje a las habilidades artísticas heredadas de generaciones anteriores, particularmente aquellas transmitidas en el ámbito familiar. Tejer, bordar y anudar se convierten, en este contexto, en actos de memoria, creatividad y resistencia cultural que permiten resignificar el aprendizaje escolar desde una perspectiva más humana y sensible. Al mismo tiempo, esta tesis refleja un anhelo profundo: convertir la escuela en un espacio donde a los jóvenes puedan expresar sus emociones, disfrutar de su entorno, y experimentar de manera permanente la alegría de aprender y vivir.

En conclusión, esta propuesta no se limita a diagnosticar un problema institucional. Por el contrario, plantea el diseño, implementación y evaluación de una estrategia pedagógica contextualizada, viable y replicable, capaz de fortalecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes mediante experiencias educativas significativas. Desde su fundamento ético y afectivo hasta su proyección pedagógica, la estrategia busca contribuir a la transformación de la escuela en una comunidad de aprendizaje emocionalmente significativa, culturalmente viva y humanamente sensible.

1.5 Objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación, se centra en la consolidación de la dimensión socioemocional en los estudiantes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Técnica Joaquín París de la ciudad de Ibagué, Tolima, Colombia, mediante el diseño e implementación de una estrategia biopedagógica innovadora que articula la gestión de emociones con las artes manuales tradicionales dentro de una propuesta educativa de carácter integral (Domínguez, 2007).

Esta investigación se enmarca dentro del campo de las ciencias sociales y humanas, especialmente el área de las ciencias de la educación, con énfasis en la innovación pedagógica y didáctica. Su propósito es ofrecer experiencias de aprendizaje que reconecten a los estudiantes con sus dimensiones afectiva, social y cultural, en coherencia con las demandas educativas actuales y con el respaldo normativo de la Ley

2383 de 2024, que establece la obligatoriedad de la educación socioemocional en todos los niveles escolares, así como el Decreto 1860 de 1994, que posibilita la implementación de proyectos pedagógicos flexibles dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Congreso de la República de Colombia, 2024; Presidencia de la República de Colombia, 1994).

Este objeto de estudio orienta el diseño y desarrollo de una estrategia educativa contextualizada, con enfoque biopedagógico, que apuesta por transformar las prácticas escolares desde una perspectiva culturalmente situada, emocionalmente significativa y replicable en otros contextos educativos con realidades similares. De esta manera, el objeto de estudio no solo delimita el campo de análisis de la investigación, sino que orienta la construcción de una propuesta pedagógica concreta capaz de fortalecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes y de generar alternativas educativas innovadoras que puedan adaptarse a otras instituciones con necesidades semejantes.

1.6 Campo de acción

Esta investigación se sitúa dentro del área de las ciencias de la educación, específicamente en la educación socioemocional de estudiantes de secundaria, desarrollada dentro de un contexto extracurricular avalado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y denominado formación CRESE. Esta formación se implementa a través del Centro de Interés Emoción-Arte, desarrollado en contrajornada escolar, enmarcado dentro del enfoque biopedagógico y con la mediación de actividades artísticas tradicionales como el macramé, el tejido y el bordado.

Con esta propuesta se busca fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes, especialmente en aquellos que se han visto afectados por el uso excesivo de dispositivos tecnológicos, tanto dentro como fuera de la escuela.

El campo de acción aquí definido no solo permite una intervención educativa situada dentro del contexto institucional, sino que también abre la posibilidad de desarrollar

experiencias pedagógicas innovadoras orientadas al fortalecimiento socioemocional de los estudiantes. Asimismo, este campo de acción posibilita proyectar la estrategia como un modelo educativo replicable y adaptable a otros contextos escolares que enfrenten problemáticas similares relacionadas con la convivencia, el bienestar emocional y el uso inadecuado del tiempo libre.

1.7 Objetivos

1.7.1. Objetivo general

Implementar una estrategia biopedagógica mediada por artes manuales tradicionales con el fin de fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnica Joaquín París en Ibagué, Tolima, Colombia, durante el año académico 2025.

1.7.2. Objetivos específicos

1. Analizar cuáles son las principales competencias socioemocionales que deben fortalecerse en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnica Joaquín París en Ibagué, Tolima, Colombia.
2. Diseñar una estrategia biopedagógica basada en artes manuales tradicionales (macramé, bordado y tejido), organizada en talleres consecutivos orientados al desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía, la autorregulación emocional, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo.
3. Aplicar la estrategia biopedagógica en contrajornada escolar mediante la realización de talleres vivenciales dentro del Centro de Interés denominado Emoción-Arte en el marco de la educación ciudadana CRESE.
4. Evaluar el impacto de la estrategia biopedagógica en el desarrollo de competencias socioemocionales -como autorregulación, empatía, comunicación asertiva y trabajo colaborativo- en los estudiantes participantes, utilizando instrumentos cualitativos y herramientas cuantitativas complementarias.

1.8 Hipótesis

El diseño e implementación de una estrategia biopedagógica basada en artes manuales tradicionales (variable independiente), desarrollada a través del Centro de Interés Emoción-Arte, en contrajornada escolar, contribuirá significativamente al fortalecimiento de competencias socioemocionales (variable dependiente), tales como la autorregulación emocional, la comunicación asertiva, la empatía y el trabajo colaborativo, en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué, Tolima, Colombia, durante el año escolar 2025.

1.9. Alcance temático

En este apartado, se establece el alcance teórico, metodológico y práctico de la investigación, en coherencia con su propósito transformador.

Desde el plano teórico, la propuesta se sustenta en la biopedagogía, fundamentada en autores como Maturana y Varela (2003), quienes en “El árbol del Conocimiento”, profundizan su teoría sobre las bases biológicas del entendimiento humano, de igual manera, Morin (1999), con su obra, “La cabeza bien puesta”: repensar la reforma, reformar el pensamiento, plantea la necesidad de comprender el aprendizaje como un proceso vital del ser humano, en el cual lo emocional y lo relacional emergen de manera natural dentro del acto educativo.

Estos enfoques permiten concebir el aprendizaje como una experiencia humana integral que requiere metodologías sensibles, comprensivas y contextualizadas. En esta línea se incorporan también los aportes de Bisquerra (2009, 2015) en torno a la educación emocional como competencia para la vida, así como los principios de Covey (1989), orientados al desarrollo de hábitos que fortalecen la autonomía, la responsabilidad y la convivencia.

En el plano artístico el pensamiento de Eisner (2004); Irwin (2004), destaca el arte como vía formativa capaz de ampliar la posibilidad de comprensión y expresión del aprendizaje. Asimismo, la tesis doctoral de Paczkowski (2021), denominada “Arte y resiliencia: Mediación artística”, explora como las prácticas artísticas pueden fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales y la resiliencia en contextos escolares. Estos aportes permiten configurar una base conceptual sólida que integra la dimensión emocional, artística y pedagógica del aprendizaje dentro de la realidad educativa contemporánea.

En cuanto al alcance metodológico, la investigación se enmarca dentro de un enfoque mixto, con un diseño secuencial exploratorio, con predominancia cualitativa y orientación desde la Investigación Acción Participativa (IAP). En la fase cualitativa, se analiza el contexto del problema, se identifican las competencias socioemocionales que requieren fortalecimiento y se diseña la estrategia pedagógica con la participación activa de los actores escolares.

Posteriormente, se desarrolla la fase cuantitativa, que complementa y robustece los hallazgos mediante la aplicación de instrumentos estructurados como cuestionarios tipo Likert antes y después del trabajo de campo. Esta articulación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, responde a la necesidad de conjugar, profundidad comprensiva y validez empírica, siguiendo las orientaciones metodológicas de Creswell y Plano (2017).

En el plano práctico, la investigación se concreta mediante la implementación de talleres vivenciales de artes manuales tradicionales como el macramé, el bordado y el tejido, desarrollados en contrajornada escolar. Esta estrategia se implementa como Centro de Interés Emoción-Arte, en el marco de los lineamientos para la educación CRESE, que promueve la resignificación del tiempo libre en el ámbito escolar.

La propuesta no solo busca impactar el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes, sino también fortalecer el Proyecto Educativo Institucional (PEI),

mediante una intervención viable, de bajo costo, y con pertinencia cultural y pedagógica. Esta estrategia permite generar vínculos entre los estudiantes, potenciar la creatividad, fomentar el trabajo colaborativo y promover una educación afectiva, activa y ética.

En síntesis, los tres niveles de alcance -teórico, metodológico y práctico- se articulan de manera coherente para sustentar el diseño, implementación y evaluación de una estrategia educativa transformadora. De esta manera, la investigación no solo aporta al fortalecimiento socioemocional de los estudiantes en el contexto institucional estudiado, sino que también propone un modelo pedagógico con potencial de transferencia a otros contextos educativos que enfrentan retos similares relacionados con la desconexión emocional, el uso inadecuado del tiempo libre y la pérdida del sentido formativo de la escuela.

1.10 Delimitación espacial y temporal

1.10.1 Delimitación espacial

Esta investigación se desarrolla en la Institución Educativa Técnica Joaquín París, ubicada en la comuna 3 de la ciudad de Ibagué, departamento de Tolima, Colombia. La propuesta se implementa con estudiantes de educación básica secundaria, específicamente con adolescentes que cursan los grados sextos a décimo, quienes participan de manera voluntaria en el Centro de Interés Emoción-Arte, desarrollado en contrajornada escolar.

1.10.2 Delimitación temporal

El análisis del contexto institucional y el diseño de la estrategia pedagógica se realizan durante los meses de enero y febrero de 2025. Posteriormente, el trabajo de campo se desarrolla entre los meses de marzo y septiembre del mismo año, periodo en el cual se implementan los talleres vivenciales, se aplican los instrumentos cualitativos y cuantitativos y se realiza la sistematización del proceso.

Durante esta misma etapa se llevó a cabo el análisis de resultados obtenidos, así como la preparación de la presentación institucional de los hallazgos, la cual se proyecta para la primera semana del mes de 2025, concluyendo de esta manera la ejecución de la propuesta dentro del segundo semestre del calendario escolar.

Esta delimitación espacial y temporal permite estructurar un proceso investigativo riguroso, viable y contextualizado, garantizando que la propuesta educativa responda a una realidad institucional concreta y pueda proyectarse como un modelo pedagógico replicable en otros contextos educativos con características similares.

Capítulo 2. Fundamentos teóricos referenciales

El presente capítulo reúne los fundamentos teóricos que respaldan esta tesis doctoral, desde una óptica comprensiva y crítica, se aborda el marco de referencia que permite construir un enfoque sólido para el análisis y comprensión del fenómeno investigado.

Este capítulo está organizado en 5 subcapítulos: primero, el estado del arte, donde se realiza un ejercicio riguroso de revisión de investigaciones, publicaciones y estudios relevantes sobre educación socioemocional, biopedagogía y artes manuales tradicionales. Segundo, el marco teórico, que recoge los principales enfoques y postulados que orientan conceptualmente esta propuesta. Tercero, el Marco conceptual, donde se definen con precisión los términos clave empleados a lo largo del estudio. Cuarto, el Marco contextual, que describe el entorno social, institucional y educativo en el que se desarrolla la propuesta. Y finalmente, el Marco Normativo, que integra las leyes, políticas y lineamientos que respaldan legal y éticamente el trabajo investigativo (Benhumea, 2019).

2.1 Estado del arte (Marco histórico y actual)

2.1.1 Estado del arte

El presente estado del arte se construyó con base en una revisión exhaustiva de literatura, siguiendo principios del modelo PRISMA. Para ello, se partió de la definición de la pregunta de investigación: ¿Cómo implementar una estrategia biopedagógica basada en artes manuales tradicionales para fortalecer las competencias socioemocionales en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué, durante el año escolar 2025?

Esta formulación permitió construir ecuaciones lógicas de búsqueda a partir de palabras clave en español e inglés, aplicando operadores booleanos (AND, OR, NOT), con el fin de combinar variables, incluir o excluir términos y refinando los resultados. Las búsquedas se realizaron en plataformas académicas como Scopus, ERIC y Google Scholar.

El proceso metodológico de revisión se desarrolló en cuatro etapas:

1. Identificación de documentos potencialmente relevantes a partir del título, resumen y palabras clave.
2. Filtrado de documentos duplicados o irrelevantes.
3. Evaluación de calidad y pertinencia con base en criterios de inclusión, (población, tipo de estudio, intervención y resultados) y de exclusión (estudios que no abordaran directamente las variables de la investigación o que estuvieran aplicados en campos no educativos).
4. Selección final de estudios pertinentes para la tesis, organizados en tres categorías de análisis: educación socioemocional, biopedagogía y artes manuales tradicionales.

Esta revisión permitió no solo identificar marcos teóricos y propuestas previas, sino también vacíos de investigación y oportunidades de aporte desde una mirada innovadora y situada. En este sentido, el estado del arte no se limita a reunir antecedentes, sino que permite fundamentar la pertinencia de una propuesta educativa que articula emoción, arte, cuerpo y aprendizaje colaborativo como medios de transformación escolar. A continuación, se presenta el análisis de los antecedentes organizados por variables.

2.1.1.1 Educación socioemocional: fundamentos y contextos actuales

Desarrollar habilidades socioemocionales no es un añadido al currículo escolar, sino una parte esencial del proceso educativo integral que permite a los estudiantes convertirse en

personas plenas, empáticas y comprometidas con sus comunidades (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2023).

En la actualidad, la educación socioemocional debe ser una prioridad en todas las instituciones educativas tanto a nivel nacional como internacional. En las últimas décadas ha ganado visibilidad debido a los grandes desafíos que enfrentan a diario los estudiantes, tanto en los contextos escolares como sociales. Por esta razón, la UNESCO en su documento titulado: Aportes para la enseñanza de las habilidades socioemocionales, ofrece orientaciones prácticas con base científica y contextualizadas para docentes de América Latina y el Caribe.

Estas orientaciones incentivan a los docentes a promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria y secundaria, integrándolas al currículo escolar de manera significativa. Este documento constituye un referente primordial para sustentar teóricamente la importancia de desarrollar estas habilidades mediante de una estrategia biopedagógico en esta investigación, ya que la educación socioemocional no es un complemento, sino un componente central del currículo escolar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2023).

Desde una mirada académica, López-Cassà y Bisquerra (2024) en su artículo “La Educación Emocional” como respuesta a los desafíos sociales: una propuesta fundamentada en la competencia emocional y la teoría de las necesidades humanas, plantean que la educación emocional debe ser parte estructural del currículo y que la escuela debe formar en competencias para la vida y la convivencia, no solo en contenidos académicos. En este artículo se proporcionan definiciones claras y un marco estructurado útil para construir instrumentos de evaluación o diseñar estrategias pedagógicas.

Los autores afirman que la educación emocional debe abarcar cinco grandes competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades para la vida. En contextos como el colombiano, donde

las crisis estructurales, familiares y sociales afectan de manera directa el desempeño de los estudiantes, estos aportes resultan especialmente pertinentes.

En esta misma línea, la tesis doctoral de Alcaraz (2023), de la universidad de Murcia, España, analiza el desarrollo y la percepción de las competencias emocionales en los futuros docentes de Educación Secundaria obligatoria, con el fin de proponer estrategias formativas efectivas. La investigación identifica carencias en la formación inicial del profesorado y propone incluir la educación emocional como eje transversal, destacando dimensiones como la conciencia emocional, la regulación y la autonomía emocional. La autora sostiene que “la educación emocional debería estar integrada transversalmente en la formación docente desde una perspectiva competencial” (p. 178).

También en España, Molinero (2024), analiza la incidencia del rechazo entre iguales en la educación infantil y diseña un programa socioemocional para su prevención y reducción. Esta tesis identifica tipos sociométricos dentro del aula infantil y focaliza su atención en niños rechazados. El estudio examina variables como género, necesidades educativas específicas, victimización, competencia social y conducta antisocial, y propone una intervención orientada al fortalecimiento de la competencia socioemocional. Aunque se desarrolla en otro nivel educativo, este antecedente aporta un ejemplo concreto de intervención escolar que resulta valioso para fundamentar propuestas similares en otros niveles educativos, como la secundaria.

En el mismo contexto español, Arteaga (2023), en su tesis “Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención de educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria”, diseña, aplica y evalúa un programa de educación emocional para docentes con el fin de mejorar su bienestar y sus prácticas educativas. El programa incluyó sesiones sobre autoconciencia emocional, regulación, motivación y habilidades sociales, lo que evidenció una mejora en los niveles de satisfacción, manejo del estrés y relaciones interpersonales del profesorado participante. La autora concluye que el bienestar docente es condición necesaria para una educación emocional efectiva en el aula, y afirma: “El desarrollo emocional del profesorado es el primer paso para generar ambientes de aprendizaje emocionalmente saludables” (p. 95).

Asimismo, la tesis *Inclusión emocional: estudio exploratorio y comparativo sobre la autopercepción de habilidades emocionales en docentes* (Soria, 2022) explora y compara la autopercepción emocional del profesorado para identificar niveles de desarrollo, carencias y posibles implicaciones en la práctica educativa y el bienestar laboral. Esta tesis aborda la inclusión emocional como una dimensión fundamental del desarrollo docente, enfocándose en cómo los profesores perciben sus propias habilidades emocionales. Los resultados revelan diferencias significativas entre niveles de formación, etapas educativas y géneros, sugiriendo la necesidad de incorporar formación emocional estructurada tanto en la formación inicial como permanente del profesorado.

En México, el reporte parcial de resultados, expuesto por García y Otero (2022), derivado de la tesis doctoral “Habilidades socioemocionales en docentes universitarios”, analiza las habilidades socioemocionales de docentes universitarios del campus Xalapa desde un enfoque mixto. Los hallazgos destacan la importancia de generar espacios formativos para el trabajo emocional del docente como vía para mejorar el bienestar personal y profesional, y potenciar el impacto en los estudiantes. Este estudio aporta referentes conceptuales, metodológicos y empíricos útiles para comprender la educación socioemocional desde una perspectiva formativa integral.

En Colombia, la tesis doctoral *Aproximaciones teóricas sobre competencias socioemocionales en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica primaria en la localidad Country de Cartagena, Colombia* (Garcés, 2024) tuvo por objetivo generar una aproximación teórica a las competencias socioemocionales dentro de la práctica pedagógica docente. Desde una metodología cualitativa con enfoque hermenéutico-interpretativo, identifica dimensiones como empatía, autorregulación emocional, conciencia del otro y compromiso ético. Este antecedente fortalece el enfoque biopedagógico de la presente investigación y reafirma la importancia del docente como agente de contención emocional y promotor de ambientes escolares afectivos.

Se utilizó una metodología cualitativa con enfoque hermenéutico-interpretativo y la teoría fundamentada como técnica de análisis. Se identificaron dimensiones clave como la empatía, la autorregulación emocional, la conciencia del otro y el compromiso ético. Los referentes teóricos incluyeron a Rafael Bisquerra, Daniel Goleman y Humberto Maturana, lo que les permitió una mirada situada sobre las competencias emocionales desde la realidad latinoamericana. Esto, fortalece el enfoque biopedagógico de la presente tesis y, conecta con el propósito de desarrollar prácticas educativas sensibles al entorno emocional de estudiantes y docentes, rescatando la importancia del rol del docente como agente de contención emocional y promotor de ambientes escolares afectivos.

Desde una perspectiva crítica, Arriagada y Cavieres (2021), en Chile, problematizan la implementación de políticas públicas sobre educación emocional y advierten que, aunque existen marcos curriculares y legales, muchas dificultades se centran en la ausencia de formación de los docentes y el enfoque tecnocrático de muchas políticas que dificultan su aplicación real en el aula.

En Colombia, González y Martínez (2022), a partir de una investigación realizada con trece maestros del departamento del Tolima, develó que muchos docentes, aunque reconocen la importancia de las emociones en el aprendizaje, carecen de la formación y herramientas adecuadas para abordarlas en el aula. Sus hallazgos resaltan la urgencia de capacitar a los maestros en educación socioemocional y de articular esta formación con propuestas prácticas como las artes, el trabajo colaborativo y el dialogo.

A su vez, Solano et al. (2022) han señalado correspondencia entre el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Su artículo plantea que aquellos estudiantes que tienen mayores competencias en la identificación y la gestión de emociones, presentan mejor desempeño en áreas como matemáticas, ciencias y lenguaje. Estas conclusiones refuerzan la idea de que el desarrollo de habilidades socioemocionales es un eje fundamental para la formación integral de los estudiantes.

Rodríguez (2020) y otros autores, proponen un cambio de paradigma educativo, dando un viraje hacia la educación afectiva. Desde una visión filosófica y pedagógica, sostienen que las emociones deben convertirse en mediadoras del aprendizaje y no en un obstáculo, pues la educación afectiva promueve autoestima, los vínculos, la escucha activa y comunicación asertiva, aspectos de gran relevancia en contextos escolares marcados situaciones complejas de convivencia.

En síntesis, la educación socioemocional viene ganando reconocimiento como un eje esencial para el desarrollo humano; sin embargo, su implementación efectiva, requiere metodologías experienciales, enfoques situados, y un compromiso real por parte de los sistemas educativos. En este marco, la presente tesis se orienta a implementar una estrategia biopedagógica que articule lo emocional, lo artístico y lo colectivo, con el fin de resignificar la escuela como un espacio de encuentro, cuidado, transformación personal y aprendizaje compartido.

2.1.1.2 Biopedagogía: una propuesta emergente para educar con sentido ético y vital

Inspirada en las ideas de los chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela, así como el pensamiento complejo del francés Edgar Morin, la biopedagogía ha emergido como una alternativa crítica, ética y profundamente humanista para repensar los procesos educativos. Se comprende como un enfoque que integra aspectos biológicos, psicológicos, sociales y culturales reflejados en la articulación entre cuerpo, emoción, vínculos y cuidado en el acto de educar.

La biopedagogía no se reduce a una metodología, sino que propone una reconfiguración del acto educativo como un espacio de construcción de vida, sentido y transformación personal y colectiva (Maturana y Varela, 1994; Macedo, 2006).

En el artículo académico de Flores (2023), de la Universidad La Salle, Costa Rica; titulado Educación desde la Biopedagogía: el encanto de aprender para la vida, la autora invita a reflexionar sobre la importancia de comprender la educación desde este enfoque,

reivindicando el placer de aprender de la mano del amor, la ternura y la conexión vital como medio para formar seres humanos integrales. Basada en Maturana, Varela y Morin, la autora resignifica la enseñanza como una vivencia gozosa y profundamente humana y menciona que la biopedagogía es “aprender viviendo y vivir aprendiendo con el fin de recrear la vida en todas las dimensiones” (p.12).

Abaunza et al. (2024) inspirados en el pensamiento de Morín y otros autores, consideran el acompañamiento pedagógico desde lo socioemocional, como pertinente para generar bioaprendizaje en estudiantes de primera infancia y bachillerato. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, identifican elementos clave del acompañamiento socioemocional y proponen integrar pensamiento complejo, pedagogía del amor y currículo flexible como bases para una educación transformadora. Este estudio evidencia cómo muchos docentes aplican principios del bioaprendizaje incluso sin nombrarlos explícitamente.

El acompañamiento pedagógico, debe también entenderse como la continua presencia orientadora del docente en la formación emocional del estudiante, lo cual implica un despliegue de la su práctica laboral, y de su rol específico, no únicamente como emisor en una transferencia de conocimientos, sino como mediador socioemocional. (Abaunza et al., 2024, p. 144)

En Costa Rica Brenes (2021), en su artículo “Biopedagogía, herramienta de estrategias hacia la inclusión de personas dentro del sistema educativo”, plantea que la biopedagogía permite repensar el proceso educativo desde lo vital, corporal y emocional, el artículo critica el modelo educativo tradicional y estandarizado y defiende una pedagogía que reconozca la singularidad del estudiante, promoviendo creatividad, ternura, placer y comprensión y a su vez propone la auto-organización, la autopoiesis y la sensibilidad como fundamentos clave para una educación inclusiva y transformadora.

En esta misma línea, Ugalde (2021), en “Biopedagogía y habilidades blandas: Transformando el proceso de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia”, analiza los aportes de la biopedagogía y las habilidades blandas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el contexto de la pandemia por COVID-19,

planteó la necesidad urgente de reconfigurar el proceso educativo para responder a los desafíos que evidenció la pandemia, en especial, las brechas tecnológicas y sociales.

La biopedagogía se presenta como una vía sensible, vital y emocional para construir un aprendizaje significativo. Las habilidades blandas, como la empatía, la comunicación, la flexibilidad, la autoorganización y el trabajo colaborativo, son fundamentales para formar seres humanos integrales. Crítica al modelo educativo tradicional, estandarizado y mecanicista y propone una educación orientada al placer de aprender, la ternura y la transformación social.

Desde las teorías de Assmann, Maturana, Varela y otros, Ugalde integra la biopedagogía con las habilidades socioemocionales y refuerza la idea de un aprendizaje desde la emoción, el afecto, el cuidado y el cuerpo. Propone una pedagogía del placer y del afecto reivindicando el papel del docente como generador de ambientes afectivos, “La biopedagogía brinda la oportunidad de introducir en los procesos de enseñanza-aprendizaje el principio que relaciona al conocimiento con la experiencia del placer” (Ugalde, 2021, p. 9).

Álzate y Chaverra (2019), en el artículo académico de reflexión teórica “Hacia una gestión educativa bioaprendiente: otros giros epistémicos desde nuevas semánticas”, analizan de manera crítica la gestión educativa actual y desde el paradigma del bioaprendizaje, proponen una nueva visión humanizante, flexible y compleja que permita a las instituciones educativas consolidarse como comunidades bioaprendientes, introducen la idea de organizaciones educativas vivas, inteligentes y autopoiéticas, capaces de generar conocimiento desde la experiencia y la interacción.

En Colombia, Rangel (2022) en el artículo “De la bio-pedagogía al bio-aprendizaje: el rol del maestro y del estudiante”, reflexiona sobre los nuevos roles de los docentes y estudiantes desde la perspectiva de la biopedagogía y el bioaprendizaje. Propone una mirada transformadora de la educación que considera a docentes y estudiantes como seres autopoiéticos, es decir, capaces de autorregular tanto su enseñanza como su

aprendizaje en función del contexto. El artículo hace una invitación a transformar el rol del docente hacia la búsqueda de mediaciones significativas y el del estudiante hacia un aprendizaje autónomo y colaborativo. “El maestro en su nuevo rol debe mediar el encuentro de sus estudiantes con una mentalidad constructiva y reflexiva, privilegiando la creatividad, la nobleza, la empatía y el respeto al otro” (p. 108).

También en Colombia, Plata (2019), en “Prácticas vitales y saberes bio: claves para pensar resistencias en lo educativo”, explora propuestas que conciben la vida como resistencia frente al discurso de la excelencia educativa. El autor reivindica la biopedagogía como alternativa a los modelos tradicionales, destacando el papel de las emociones, el deseo de aprender, el placer y la convivencia.

En síntesis, la biopedagogía representa una propuesta educativa centrada en la vida, las emociones y la dignidad, en coherencia con los principios de la Ley 2383 de 2024. Más que una metodología, se configura como una perspectiva ética y pedagógica capaz de reconectar a los estudiantes con el sentido profundo del acto educativo: aprender, crear, convivir y habitar la escuela como espacio de humanidad, cuidado y transformación.

2.1.1.3 Artes manuales tradicionales como mediación pedagógica vivencial

Las artes manuales tradicionales, también denominadas artes menores, han sido durante siglos herramientas de expresión simbólica, construcción de identidad y transmisión cultural. En el campo educativo, su presencia ha sido reducida e instrumental; sin embargo, en las últimas décadas su uso ha cobrado especial relevancia gracias a nuevas miradas pedagógicas que reconocen su potencial como estrategia vivencial, emocional y significativa.

García (2022), en Argentina publica la tesis “El arte como mediación en los procesos de resiliencia en jóvenes de contextos de vulnerabilidad social”, cuyo objetivo es analizar el papel del arte como mediador en procesos de resiliencia de jóvenes en situación de vulnerabilidad, desde una perspectiva educativa, emocional y comunitaria. Esta

investigación aborda el arte como espacio de contención, expresión y transformación para jóvenes afectados por violencia, pobreza y marginación.

A través de una metodología cualitativa, etnográfica y narrativa, se exploran talleres de arte en centros comunitarios y escuelas. Se incluyen relatos de vida, observación participante, entrevistas en profundidad y análisis simbólico de obras producidas por los jóvenes. La autora concluye que el arte permite elaborar experiencias dolorosas, construir identidad, fortalecer vínculos sociales y generar proyectos de vida resilientes. Se resalta el papel del educador como facilitador afectivo, simbólico y creativo. “El arte habilita espacios donde el dolor puede ser nombrado sin que destruya, donde la experiencia encuentra formas de ser compartida, narrada y resignificada” (García, 2022, p. 178).

En Colombia, Castañeda (2019), en su tesis “El arte como estrategia pedagógica para la transformación de la práctica docente: Una experiencia desde el currículo por proyectos”, desarrolla un proceso de investigación acción con docentes de educación básica, integrando el arte como recurso pedagógico. La investigación resalta el poder del arte para estimular reflexión crítica, creatividad, sensibilidad y compromiso social, mostrando cómo puede actuar como eje metodológico para el cambio educativo. “El arte no es un adorno curricular, sino una posibilidad de existencia pedagógica para sentir, pensar, crear y transformar” (p. 134).

Robayo (2024), en su artículo “Fundamento de la importancia del arte en la escuela: una mirada desde la investigación edu-artística y el desarrollo integral del estudiante”, destaca la relevancia del arte como experiencia estética que favorece el desarrollo integral del estudiante. La autora critica la visión instrumental del arte y reivindica su valor como forma de conocimiento y derecho formativo esencial.

En España, Román y Pérez (2023) en el artículo “Creatividad emocional en la educación artística: un análisis exploratorio y tendencias de investigación”, analizan los vínculos existentes entre creatividad y educación emocional en contextos artísticos. Sus

hallazgos muestran que “La creatividad emocional constituye una vía privilegiada para potenciar la comprensión y expresión afectiva, especialmente en contextos artísticos” (p. 88).

En México, Navarro y Márquez (2023), en “Las Artes y la Expresión Socioemocional en los Centros Comunitarios de Aprendizaje”, analizan experiencias de educación popular con adolescentes en situación de vulnerabilidad. El estudio concluye que la expresión libre, creativa y colaborativa es clave para el desarrollo emocional y la transformación social afirmando que “Las artes como medio en la expresión socioemocional favorecen el desarrollo de habilidades en el manejo de emociones para la dialogicidad con los demás en la vida cotidiana” (p. 3098).

En Colombia, Suárez y Romero (2020), en el artículo “El arte como mediación para la educación de las emociones: una mirada desde la pedagogía social”, exploran la relación entre arte, emociones y educación. Proponen el arte como mediación formativa desde una visión integral del ser humano y argumentan que el arte, en sus diversas manifestaciones (plásticas, musicales, escénicas), ofrece un canal para la expresión, contención y elaboración de las emociones.

Se reivindica una educación que reconozca la dimensión emocional, estética y simbólica del aprendizaje. “La experiencia estética con el arte permite el reconocimiento, la comprensión y la transformación de las emociones, lo que contribuye a la construcción de subjetividades más integradas y conscientes” (p. 19).

En Brasil, Janiaski y Fagundes (2023), en el artículo “Aulas de Arte em Rondonópolis: uma construção dialógica sobre o ensino de arte na escola”, analizan cómo los docentes de la red estatal del municipio de Rondonópolis trabajan la enseñanza del arte en sus prácticas docentes. Utilizan cuestionarios y análisis crítico para reflexionar sobre los desafíos de la educación artística, especialmente la polivalencia, la falta de formación específica y el contexto político, defendiendo una enseñanza crítica, contextualizada y creativa.

En México, Gutiérrez (2023), en su tesis “El arte como estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria”, propone una estrategia didáctica basada en el arte para fomentar habilidades como la empatía, el autocontrol, la autoestima y la colaboración. Los resultados muestran mejoras en la expresión emocional, la convivencia y el reconocimiento de emociones. “El arte no sólo es un medio de expresión, sino una herramienta para conocerse, comprender al otro y construir entornos de paz y empatía” (p. 64).

Finalmente, en Colombia, Dussan et al. (2018) en la investigación “La artesanía como estrategia pedagógica para la enseñanza de la identidad cultural”, implementan el proyecto “Artesanos Pijiñeros”, con estudiantes de la región del Magdalena. Los resultados mostraron mayor sentido de pertenencia, reconocimiento cultural y vínculo con el entorno. Este estudio refuerza el valor de las artes manuales tradicionales como herramientas pedagógicas integrales, identitarias y comunitarias.

En conjunto, estos antecedentes muestran que el arte y las artes manuales tradicionales poseen un potencial pedagógico significativo para la expresión emocional, la construcción de identidad, la resiliencia y la transformación de la convivencia escolar. No obstante, sigue siendo limitado el número de investigaciones que integran explícitamente las artes manuales tradicionales con la educación socioemocional desde un enfoque biopedagógico y en contextos concretos de educación secundaria.

2.1.2 Marco histórico y actual de la Educación Socioemocional en Colombia

En Colombia, la educación socioemocional ha avanzado de manera paulatina en su reconocimiento dentro del campo pedagógico, transitando desde una perspectiva instrumental y normativa hacia una valoración más integral y humanista. La revisión de documentos y antecedentes evidencia la influencia de teorías internacionales y el esfuerzo por contextualizarlas en la realidad educativa colombiana.

Herrera y Buitrago (2019), en su artículo “Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones”, presentan una revisión crítica sobre el lugar de las emociones en la educación colombiana. Señalan que inicialmente estas fueron excluidas de la escuela, debido al predominio de lo cognitivo y racional. Sin embargo, con la influencia de algunos autores relevantes como Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995) y Bar-On (1997), la educación emocional empezó ganar presencia en el discurso académico y político del país.

Machado (2022), por su parte, traza un recorrido conceptual sobre la inteligencia emocional, sistematizando sus principales modelos y enfatizando su aplicación en el desarrollo individuo y en la mejora del clima escolar. Desde una perspectiva filosófica, histórica y científica, Bolaños (2020), en el artículo “Educación socioemocional”. Del enfoque regulador al crecimiento personal y social, sostiene que la educación socioemocional no debe reducirse a una técnica de regulación emocional, sino orientarse al crecimiento personal y social desde una perspectiva ética y humanista. en el desarrollo personal y social.

En otras publicaciones de la autora en la misma revista “Controversias y Concurrencias Latinoamericanas”, se destaca que “La educación socioemocional como proceso formativo se centra en el desarrollo de habilidades para reconocer y manejar las emociones propias y de los demás” (p. 398). Subraya, además la necesidad de transitar hacia una educación emocional que articule lo axiológico, lo cognitivo y lo filosófico, sin perder de vista el contexto cultural y las condiciones sociales del estudiantado colombiano.

Los textos revisados permiten afirmar que la educación socioemocional ya no es solo una idea importada, sino una perspectiva conceptual de creciente importancia pedagógica en Colombia. Aunque su legitimación ha avanzado, persisten desafíos en su implementación curricular sistemática y contextualizada.

Desde el punto de vista histórico y normativo, cabe recordar que ya desde mediados del siglo XX, con aportes de la psicología humanista y del desarrollo integral (Rogers, 1961; Maslow, 1970), se había planteado la necesidad de superar los límites de una educación exclusivamente cognitiva. No obstante, la inclusión sistemática de la dimensión socioemocional en las políticas públicas colombianas ha sido lenta y discontinua.

Un hito en la historia reciente respecto al reconocimiento formal de la dimensión emocional fue el CONPES 115 de 2008, donde se determina que el desarrollo humano y emocional es esencial en la primera infancia. Esquemas como "De Cero a Siempre" y "Ser Feliz, Crecer Feliz" surgieron de allí, allanando el camino para pensar en el eje emocional-afectivo desde la primera infancia.

Históricamente, la educación en Colombia se ha caracterizado por modelos tradicionales en los cuales la disciplina, el rendimiento académico y la evaluación ocuparon un lugar central. Sin embargo, la realidad contemporánea evidencia crisis de salud mental, intolerancia y violencia escolar, así como estudiantes que no logran conectarse emocionalmente con el aula. En este sentido, el nuevo marco normativo no solo legitima nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, sino que también habilita respuestas pedagógicas más éticas, sensibles y contextualizadas.

Entre 2018 y 2022, el Plan Nacional de Desarrollo, centró sus esfuerzos en mejorar la calidad en la educación, aunque sin priorizar la educación emocional como eje estructurante. En contraste, el actual Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, bajo el lema "Colombia, Potencia Mundial de la Vida" propone una resignificación de la escuela como un espacio de cuidado y formación integral. Este documento reconoce específicamente el desarrollo emocional, el bienestar del docente y la creación de escuelas empáticas, colaborativas y estimulantes (Departamento Nacional de Planeación, 2023).

La culminación de esta evolución normativa se consolida con la proclamación de la Ley 2383 de 2024, la cual establece la Educación Socioemocional como componente

obligatorio del currículo escolar en todos los niveles educativos. El objetivo de esta ley es garantizar que los niños y adolescentes tengan derecho a una educación integral incorporando las competencias emocionales y sociales, priorizando el fortalecimiento de capacidades docentes, el desarrollo de estrategias a nivel escolar que sean sensibles al contexto y la articulación con el proyecto pedagógico institucional (PEI) (Congreso de la República de Colombia, 2024).

Así mismo, propone metodologías activas, contextuales y afectivas, que promuevan la participación, la creatividad, la colaboración y el diálogo como medios para la construcción de ciudadanía emocional. Este enfoque está en consonancia con la estrategia propuesta en esta investigación doctoral, que mediante el arte y la biopedagogía, busca responder al llamado legal, institucional y pedagógico de transformar la escuela en un espacio de cuidado, humanidad y sentido.

Históricamente, la educación en Colombia se ha caracterizado por utilizar modelos tradicionales en los cuales la disciplina, el rendimiento académico y la evaluación han sido primordiales. Pero la realidad educativa actual, muestra una crisis en la salud mental, intolerancia y violencia en las escuelas, estudiantes que simplemente no se conectan emocionalmente con el aula en absoluto, lo que exige desafiar el paradigma tradicional. En este sentido, el nuevo marco normativo no solo legitima nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, sino que también habilita respuestas pedagógicas, éticas, sensibles y contextuales.

En conclusión, el recorrido histórico, teórico y normativo permite afirmar que existe un vacío evidente en la articulación sistemática entre biopedagogía, artes manuales tradicionales y educación socioemocional en la escuela secundaria. Si bien los antecedentes revisados aportan elementos valiosos, la mayoría de las iniciativas se desarrollan en una o dos de estas dimensiones, sin configurar una estrategia pedagógica integral como la que se propone en esta investigación. Frente a ello, la presente tesis representa una innovación pedagógica al integrar, de manera situada y participativa, los principios de la biopedagogía, la educación socioemocional y las artes manuales tradicionales en una estrategia educativa concreta. Su originalidad radica en su carácter

contextual, vivencial y replicable, así como en su capacidad para resignificar la escuela como un espacio de cuidado, aprendizaje, creación y transformación humana.

2.2 Marco Teórico

2.2.1 Fundamentos teóricos para una estrategia biopedagógica de educación socioemocional desde las artes manuales tradicionales

Este marco teórico es el resultado de una revisión crítica, exhaustiva y articulada de las principales referencias epistemológicas, conceptuales, y pedagógicas que sustentan esta investigación. Según el enfoque mixto adoptado se entrelazan, autores, disciplinas y perspectivas que permitan integrar en las páginas siguientes las tres variables de estudio centrales: educación socio-emocional, biopedagogía y artes manuales tradicionales como mediación pedagógica.

No se trata solo de reunir información, sino también de generar reflexiones que aportan a la investigación, desde las posturas y los pensamientos de los autores que han trasegado un largo camino en busca de exponer maneras diferentes del cuidado, el ser y el aprendizaje en la escuela.

Este apartado abarca las investigaciones y las teorías de los últimos cinco años, junto con los marcos clásicos atemporales con el fin de encontrar un equilibrio entre modernidad, profundidad y conexión contextual con la realidad educativa colombiana.

2.2.2 El paradigma crítico y la Investigación Acción Participativa (I.A.P.). Recorrido por la postura epistemológica

Para dar el primer paso en esta investigación, lo primero fue la necesidad del investigador de situarse dentro de un paradigma con una perspectiva donde no solamente se pretendiera comprender la realidad, sino al mismo tiempo transformarla, de esta manera se llega al paradigma crítico. Lo que impulsa a esta elección es la convicción de que la educación debe servir de herramienta de emancipación y cambio social, sobre

todo en el contexto de la investigación donde las desigualdades sociales se perciben de manera cotidiana.

Este paradigma cuyas influencias provienen de intelectuales como Jürgen Habermas y Paulo Freire, sostiene la idea de que la ciencia debería convertirse en un motor de cambio de las estructuras sociales que perpetúan la opresión. Habermas (1986), sostiene que el conocimiento está intrínsecamente ligado a los intereses humanos y que la ciencia necesita moverse en esta dirección si realmente desea liberar a los individuos. Mientras tanto, Freire (1970), aboga por una práctica educativa que permita a las comunidades y pueblos no solo recuperar su propia voz, sino también obtener las herramientas para hacerlo. Estas ideas han sido integradas a esta investigación para fundamentar la propuesta teórica desde una mirada situada.

Como señalan Kemmis y McTaggart (1988), la IAP busca mejorar la práctica a través de un ciclo reflexivo de planificación, acción, observación y reflexión, en el que los participantes analizan y transforman su realidad, es por lo anterior, que la Investigación - Acción - Participativa (IAP) es un método que se considera alineado naturalmente con los principios del paradigma crítico, pues requiere la participación activa de todos los sujetos en la investigación, (Docentes, estudiantes, directivos), viéndolos como coinvestigadores y agentes de cambio de su realidad social para dar solución a su situación. De igual manera con la adopción del paradigma crítico y la (IAP), se busca no solo comprender las dinámicas educativas actuales, sino también contribuir a transformarlas desde una perspectiva participativa y emancipadora.

2.2.3 Educación socioemocional

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024), plantea un enfoque basado en el bienestar integral, la equidad y el aprendizaje a lo largo de la vida e identifica cinco grandes dimensiones de las habilidades socioemocionales: Autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables. Este documento propone estrategias pedagógicas, actividades

concretas, ejemplos curriculares y prácticas docentes para el desarrollo de estas habilidades en distintos niveles educativos. “Desarrollar habilidades socioemocionales no es un añadido al currículo, sino una parte esencial del proceso educativo integral que permite a los estudiantes convertirse en personas plenas, empáticas y comprometidas con sus comunidades” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2023, p.12).

En este sentido, la educación socioemocional ha dejado de ser una opción adaptada por algunas instituciones dentro de sus planes educativos institucionales (P.E.I.), para convertirse en una prioridad dentro de la estructura del sistema educativo.

CASEL, (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), organización que promueve el aprendizaje socioemocional a través de la investigación, la educación y la colaboración, ha sido pionero en establecer un marco estructurado para el aprendizaje socioemocional, a través de su modelo de aprendizaje socioemocional publicado por la UNESCO, identifica cinco competencias fundamentales: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades para las relaciones y toma de decisiones responsables.

Bisquerra (2023), “Educación emocional y competencias básicas para la vida” define la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente cuyo objetivo es desarrollar competencias emocionales básicas, entre ellas: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades para la vida. El autor con un gran trasegar en este campo, ha advertido desde sus inicios en la investigación la importancia de llevar a las aulas de manera permanente la educación socioemocional.

Su modelo de educación emocional ha sido ampliamente adoptado en Europa y América Latina, con propuestas como la realizada por el Grupo GROUPE fundado y dirigido por el autor en la Universidad de Barcelona.

Por su parte, Goleman (1995), en su obra “inteligencia emocional”, contribuye con una visión más psicológica pero complementaria del concepto de inteligencia emocional destacando que el éxito personal y profesional no depende únicamente del coeficiente intelectual, sino que radica en la capacidad para comprender y manejar las propias emociones y las de los demás, es decir esa capacidad para gestionar y comprender emociones; dentro de su investigación, el autor identifica cinco componentes clave a saber: la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

López-Cassá y Bisquerra (2023), en “Educar en las emociones en tiempos de crisis” analizan la importancia y utilidad de las competencias emocionales, especialmente en el ámbito educativo, y proponen herramientas prácticas para afrontar la crisis, promoviendo salud mental y bienestar. “La educación emocional emerge como un factor clave para el fortalecimiento de las competencias emocionales y la prevención o minimización de problemas de salud mental” (p. 16).

Estos autores destacan la necesidad de incluir la educación emocional también en la formación docente. En el contexto colombiano, conocido ampliamente por la desigualdad, el conflicto y la falta de integración social, implementar la educación sociemocional se convierte en un acto de justicia educativa.

Desde el 2013 en la ley 1620, se estableció el sistema nacional de convivencia escolar, en el que se promueven ambientes escolares seguros y saludables, de igual manera en el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, denominado “Colombia, Potencia mundial de la vida”, se incorpora la educación socioemocional como estrategia imprescindible para el desarrollo humano y la construcción de una sociedad más equitativa y en paz (Congreso de la República de Colombia, 2013).

El Ministerio de Educación Nacional, implementa La estrategia de educación CRESE basado en cinco pilares a saber: Ciudadanía, Reconciliación, Educación Socioemocional,

enfoque Antirracista y para el cambio Climático; en busca de fortalecer competencias ciudadanas y socioemocionales en los entornos escolares.

El congreso de la república en el año 2024 promulga la ley 2383, convirtiendo en política pública la necesidad de integrar las competencias emocionales, sociales y éticas en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta educación media, buscando mejorar el bienestar integral de los estudiantes, prevenir problemas de salud mental y fortalecer entornos escolares positivos (Congreso de la República de Colombia, 2024).

En resumen, en el ámbito de las políticas públicas, la educación socioemocional representa una propuesta integral para subsanar las necesidades y realidades que vive la escuela actual, promoviendo el desarrollo de estudiantes con un alto grado de consciencia, más empáticos, y resilientes.

La integración de estos enfoques y políticas en la escuela colombiana es esencial para formar ciudadanos con la capacidad de enfrentarse a los desafíos personales y sociales con responsabilidad y humanidad.

Esta tesis, inspirada diseñada desde las realidades sociales de la escuela y con fundamento en la educación socioemocional, asumida como eje principal que da sentido al proyecto pedagógico, no busca enseñar emociones de manera tradicional, sino educar en la gestión de ellas desde el compartir, el amor por el aprendizaje de un saber ancestral y la libertad de participar de manera voluntaria y no obligada.

En este sendero, se busca la articulación de la educación socioemocional con otras dimensiones de lo humano como el cuerpo, las artes y el trabajo en comunidad, realizando un abordaje vivencial, transformador y con sentido humano.

2.2.4 Biopedagogía

Esta investigación busca comprender y a la vez transformar las practicas educativas, es por ello que se llega a la biopedagogía. Este enfoque pedagógico ve el aprendizaje como un proceso integral y dinámico, donde se vinculan de manera sincrónica la emoción, el cuerpo, los vínculos, el sentido y el aprendizaje para la vida.

Esta propuesta se nutre de los pensamientos de Humberto Maturana, Francisco Varela, Violeta Núñez, María del Carmen Cañeque, entre otros, lo que permite plantear una estrategia biopedagógica centrada en la vida, las emociones y en la conexión con el entorno.

Hablar de biopedagogía es hablar de una pedagogía con corazón, con cuerpo y con conciencia. Es una forma de educar desde la vida y para la vida. Esta variable, que se posiciona como una de las principales de esta investigación, ha sido trabajada por diversos autores que abogan por que la escuela se convierta en un espacio de cuidado, ético y de conexión, que responda tanto al placer de aprender, como a las expectativas de quienes aprenden.

El término Autopoiesis, fue propuesto por los biólogos Chilenos Maturana y Varela (1972), proviene del griego “auto” (a sí mismo) y “poiesis” (creación o producción). Se refiere a la capacidad de los sistemas vivos para producir y mantener su propia organización. En el campo de la educación, el término se relaciona estrechamente con la Biopedagogía en la forma en que conceptualiza el aprendizaje y el desarrollo; entendiendo la educación como un proceso de autoorganización, donde el individuo en su interacción con el entorno construye su propio conocimiento y desarrolla su potencial.

Esta visión rompe con la idea de una educación tradicional fragmentada e invita a concebir el aprendizaje como un proceso integral que involucra al ser en su totalidad: cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales.

Maturana y Varela (1994), adaptan este concepto de la biología al campo de la educación y el conocimiento, en donde la emoción, el cuerpo y la experiencia son determinantes en el aprendizaje. Los autores afirman que: “conocer es vivir y vivir es convivir”, y, por tanto, educar no es simplemente transmitir información, sino generar condiciones para que emerja el sentido, la autorregulación y el vínculo afectivo con el otro y con el mundo.

La biopedagogía, desde esta perspectiva, propone una educación que parte de la emoción, ingrediente vital para enseñar y aprender. “Educar desde la emoción implica involucrar el cuerpo y la mente en un entretejido que transforma al aprendiente y su entorno hacia la construcción del mundo que desea para sí y para los demás” (Devia-Cárdenas, 2018, p. 182). Este enfoque reconoce la importancia de las relaciones humanas sustentadas en la aceptación mutua, en el amor y en la convivencia.

Macedo (2006) retoma esta mirada y plantea la necesidad de una pedagogía de la presencia, donde el ser que aprende y el que enseña, estén juntos habitando un mismo espacio de sentido, cuidado, de humanidad. La biopedagogía, desde este punto de vista, es una contrapropuesta a los modelos educativos tradicionales deshumanizantes, fragmentarios y tecnocráticos que han marcado la historia de la educación moderna.

Escudero y Cortez (2022) aportan de manera significativa a esta disertación, desde una propuesta que invita a educar desde el equilibrio entre la razón y la emoción, a la cual denominan: “Educación Sentipensante”, reconociendo que enseñar no es solo explicar conceptos, sino también cuidar, sostener, inspirar, conmover. Para ellos, formar es dignificar la vida, es construir humanidad desde el aula.

La biopedagogía nos invita a considerar el aprendizaje como un proceso ligado a la vida misma, en una red de patrones que se transforman y autoorganizan para mantener la vida. Devia-Cárdenas (2018, citado por Flores, 2009), destaca que “es posible vivir procesos de interacción y diálogo donde el conocimiento se resignifique mediante

interrelaciones amorosas con otros, fomentando el aprendizaje por medio de un compartir de experiencias y saberes” (p. 3).

Con una mirada epistemológica crítica, encontramos a Iriás (2023) quien señala que la biopedagogía es también una resistencia al capitalismo cognitivo, a las formas de escolarización instrumentalizadas, y propone recuperar la experiencia como fuente válida de saber. Su enfoque dialoga con las pedagogías del buen vivir y con la interculturalidad, resaltando que educar es también habitar el territorio, tejer comunidad y cultivar la ternura.

Méndez y Patiño (2022); Vega y Pérez (2022) son autores que han documentado cómo la biopedagogía puede traducirse en acciones concretas dentro del aula:

acompañamiento emocional, trabajo en círculo, arte, silencio, escucha activa, uso del cuerpo y de las manos como medios para comunicar lo que no siempre puede decirse con palabras. Estas experiencias coinciden en que la biopedagogía genera ambientes de aprendizaje más empáticos, inclusivos y significativos.

Este enfoque también nos lleva a replantear el rol del educador, quien se convierte en un mediador que descubre y potencia “las capacidades comunicativas de los aprendientes, comprendiendo sus posibilidades autopoieticas” y acompañándolos en la construcción de su “autonomía y libertad” (Devia-Cárdenas, 2018, p. 3).

En este sentido, la biopedagogía se presenta como una pedagogía para la vida, que busca reencantar la educación, conectándola con la esencia del ser humano y con su capacidad de amar, de crear y de transformar su realidad.

Es una invitación a construir ambientes de aprendizaje que sean ecosistemas de amor, ternura, tolerancia, motivación y acogida, donde se propicien espacios de aprendizaje libres, democráticos, autónomos y complejos.

Finalmente, esta investigación asume la biopedagogía como una ética de acción, y no solo como un marco conceptual.

Fundamentada en estos autores, la estrategia propuesta pretende que el acto educativo sea más que un acto, que se entienda como un vínculo relacional de creación colectiva, de cuidado de unos con otros, donde aprender pase de ser un fin para luego recordar y pase a ser el medio de sentir, compartir, sanar y transformar.

2.2.5 Artes manuales tradicionales como mediación pedagógica vivencial

Las artes manuales tradicionales a través de la historia eran la forma de expresión natural de muchas comunidades, hacían parte primordial de la vida cotidiana y estaban cargadas de significados culturales, eran parte del saber ancestral de las comunidades, en ellas, las historias, memorias, emociones y conocimientos se entrelazaban y se transmitían de generación en generación.

El arte ha estado presente en la vida de las comunidades mucho antes de ser reconocido, aceptado e incluido como partícipe del acto educativo. Para esta investigación, las artes manuales tradicionales, no se integran como simples técnicas instrumentales, sino por el contrario, por su lenguaje simbólico, ancestral y formativo que permite gestionar emociones y expresar lo que muchas veces no se puede describir con palabras.

En esta investigación, las artes manuales tradicionales son entendidas como prácticas ancestrales que van más allá de su uso instrumental o la mera elaboración de objetos y se entienden como mediación que permiten trascender de lo cotidiano y permear desde el arte al aprendizaje. Estas expresiones artísticas son portadoras de saberes culturales, históricos y emocionales que fortalecen la identidad y el sentido de pertenencia de las comunidades.

Una parte fundamental de esta investigación es la convicción de que el arte no es un lujo ni mucho menos un adorno en la educación, el destacado académico Eisner (2004), con

su visión amplia y humanista, nos recuerda que “la educación es el proceso de aprender a inventarnos a nosotros mismos” (p. 17) y es en este proceso de invención que el arte cumple una función irremplazable. Las artes manuales tradicionales no sólo forman manos hábiles, sino que también en el proceso de elaborarlas, se forman conciencias sensibles, espíritus creativos y seres humanos con la capacidad de reconfigurar su mundo interior y exterior y darlo a conocer a través de sus creaciones.

Eisner (2004), nos enseña que “las artes tienen un papel importante que desempeñar en el refinamiento de nuestro sistema sensorial y en el cultivo de nuestra capacidad de imaginación” (p. 20). Esta afirmación cobra un sentido vital si se consideran prácticas como el macramé, el tejido y el bordado, sin embargo, este significado se vuelve profundo, cuando el ritmo de las manos está en sintonía con el del corazón que del que está creando, cuando cada nudo se convierte en una decisión estética, emocional y simbólica.

Más allá de la creación de un producto, lo que importa es la experiencia que se vive en el proceso. Eisner (2004), explica que las artes son un medio para “transformar lo privado en algo público”, y este acto de representación es en sí mismo un proceso de desarrollo cognitivo, emocional y social (p. 23), al permitir que los estudiantes expresen su mundo interno a través de sus creaciones, también se les ofrece una herramienta para la autoexploración y el reconocimiento mutuo.

La definición de Eisner (2004), trasciende una definición técnica del arte y plantea que la imaginación es una función cognitiva esencial. “La imaginación nos permite probar cosas [...] sin las consecuencias que podríamos encontrar si tuviéramos que probarlas empíricamente” (p. 21). Esta afirmación es crítica para comprender por qué las artes, no son una desviación del aprendizaje, sino que más bien lo profundizan y humanizan.

El autor también afirma que las artes “nos ayudan a descubrir el contorno de nuestro ser emocional” (p. 27), de igual manera el autor enfatiza que las artes “nos ayudan a descubrir el contorno de nuestro ser emocional” (p. 27), lo que también subraya el

objetivo de esta investigación, contribuir al fortalecimiento de las competencias socioemocionales de las estudiantes a través de experiencias estéticas situadas. En este sentido, las artes manuales tradicionales son más que un medio para la expresión personal, son una manera de tejer conexiones, propósitos y comunidad.

Finalmente, Eisner (2004), señala que “uno de los principales objetivos de la educación artística es fomentar la capacidad del niño para desarrollar la mente por medio de la experiencia que surge de la creación o la percepción de formas expresivas” (p. 41). Esta perspectiva educativa es la que sustenta gran parte del andamiaje teórico de esta investigación: una educación que reconozca el poder formativo del arte no como suplemento, sino como fundamento.

De igual manera, se hace necesario examinar los diferentes enfoques teóricos sobre aquellos que consideran el arte un factor para el desarrollo integral del ser humano y la importancia de su aplicación en la enseñanza, es por esto que se abordará la teoría sociocultural de Vygotsky (1952) quien afirma que el aprendizaje es esencialmente un proceso social y cultural.

Su utilización en las artes manuales como recurso mediador para el aprendizaje implica reconocer que la interacción con los demás y la participación en este tipo de actividades, hasta hace poco reconocidas solo por sus características culturales, promueven el desarrollo cognitivo y emocional. Vygotsky sugiere, además, que el lenguaje y la mediación simbólica son fundamentales para el aprendizaje, conceptos que son elementos inherentes de las prácticas artesanales tradicionales.

En el mismo camino, están las teorías sobre el desarrollo cognitivo de Piaget (1952) que sugieren que los niños experimentan cambios drásticos en su forma de pensar y construyen activamente su propio entendimiento según sus etapas de desarrollo, mientras interactúan con el mundo.

Desde este punto de vista, las artes manuales tradicionales permiten a los estudiantes experimentar, manipular los materiales, sentir sus diferentes texturas y apreciar las sensaciones que provocan, de igual manera éstas conllevan a la resolución de problemas, estimulando el pensamiento lógico, creativo, el aprendizaje y la comunicación con los otros participantes tanto como sea posible.

Por otro lado, Lowenfeld (1947) ofrece una teoría de las diversas etapas del desarrollo artístico en los niños y cómo ese desarrollo va desde los garabatos hasta una expresión visual más realista. Como afirma el autor, la exposición adecuada a grandes obras de arte a una edad temprana desencadena el crecimiento emocional, intelectual y creativo. Las artes manuales como un acto háptico y visual, encaja bien con esta perspectiva, ya que permite un crecimiento gradual de las competencias creativas y personales.

Por otro lado, el estadounidense Gardner (1983), reconocido a nivel científico por sus investigaciones en el análisis de las capacidades cognitivas y por haber formulado la teoría de las inteligencias múltiples, amplió el concepto de inteligencia humana, concebida tradicionalmente como una sola y pasó a una comprensión mucho más amplia al señalar que existen múltiples tipos de inteligencias marcadas por diferentes potencialidades en cada individuo y que éstas se pueden estimular en un clima activo y afectivo.

Las artes manuales tradicionales involucran estas otras dimensiones de la inteligencia, permitiendo que los estudiantes expresen y desarrollen sus capacidades de manera integral. Además, Gardner también destaca que el proceso educativo se debe adaptar a las diferentes maneras en que el ser humano aprende y procesa la información suministrada, esto respalda la inclusión de las artes en sus diferentes formas en el currículo escolar.

Read (1943), en su libro "Educación por el arte", aboga por una educación a través de la expresión artística como medio para cultivar la creatividad y desarrollarse tanto personal como socialmente. Read (1943) considera que el arte permite a los individuos

comprender y expresar sus emociones, promoviendo así la salud mental y la cohesión social. Las artes manuales tradicionales, al ser formas de expresión cultural y personal, se alinean con esta visión educativa.

Dewey (1934), en su obra "El arte como experiencia", enfatiza en que el arte es una forma de experiencia que fusiona la emoción, la percepción y la acción. El autor argumenta que las experiencias artísticas son fundamentales para el aprendizaje, ya que permiten al ser humano interactuar con su entorno de manera significativa. Las artes manuales tradicionales, al ser actividades prácticas y significativas, encarnan esta concepción del arte como experiencia educativa.

Integrar las artes manuales tradicionales en las prácticas educativas de manera formal, no solo enriquece la experiencia educativa tanto de los maestros como de los estudiantes, sino que también contribuye al fomento de la ancestralidad, preservando el patrimonio cultural, al mismo tiempo fortalece el tejido social. Estas prácticas ofrecen un espacio para el encuentro intergeneracional, el diálogo intercultural y la construcción de comunidades más inclusivas y solidarias.

2.2.6 Articulación teórica de las categorías: Comunidades bioaprendientes

Una vez analizadas las tres categorías anteriores, que conforman el cuerpo teórico de esta investigación, se da paso al análisis del entramado vivo de saberes, experiencias y apuestas pedagógicas, la cuales al tejerlas dan lugar a un concepto que recoge el sentido más profundo de esta propuesta: comunidades bioaprendientes.

Este nace como resultado de la integración crítica y creativa de las tres categorías fundamentales que soportan este proyecto: biopedagogía, educación socioemocional y artes manuales tradicionales. Cada una realiza su contribución para transformar la escuela desde una mirada sensible, situada y encarnada.

Figura 1. *Comunidades Bioaprendientes*



Nota: Elaboración propia

2.2.6.1 Construcción del concepto de “comunidades bioaprendientes”

Hablar de educación hoy en día, reviste la responsabilidad de asumir el desafío de resignificar lo que se ha entendido siempre por escuela, por comunidad y por aprendizaje. Esta investigación tiene su génesis en una necesidad vital: tejer nuevas maneras de habitar la escuela, creando un espacio de encuentro, donde el conocimiento no sea una imposición, sino que se construya de manera colectiva en dialogo con la vida, el cuerpo, las emociones y los saberes ancestrales. Teniendo en cuenta esta visión, el concepto de comunidades bioaprendientes pasa a ser el primer paso para transformar la escuela desde sus cimientos.

Los investigadores colombianos Chaverra y Álzate (2014), han impulsado esta categoría desde una mirada crítica y humanizante:

Es posible y necesario concebir las instituciones de educación [...] como organizaciones vivas, autorreguladas, con capacidad para autogestionar-se y entrar en contacto vital con el entorno que las rodea, creando tramas/urdimbres bioaprendientes, en función de las dimensiones epistemológicas y ontológicas del conocimiento (p. 123).

La propuesta de esta investigación, se alinea de manera directa con el anterior planteamiento, al pretender fortalecer el tejido humano en la escuela a través de prácticas de aprendizaje colmadas de sensibilidad y colaboración, donde las artes manuales tradicionales se convierten en el vínculo emocional y las experiencias vividas en comunidad, en hilos que se integran en el tejido de una nueva propuesta pedagógica viva, significativa y transformadora de la comunidad educativa.

Las comunidades bioaprendientes, se pueden entender como aquellos colectivos escolares cuya intencionalidad al reunirse, va más allá de la transmisión o estudio de contenidos y por el contrario en ellas se promueven experiencias de aprendizaje integrales, donde “la emoción es la base del acto de conocer” (Maturana, 1990), y el cuerpo, la memoria y la creatividad son su estandarte; éstas a su vez se reconocen como dimensiones fundamentales del proceso educativo. Las comunidades bioaprendientes, no son solo para enseñar o aprender algo; sino que cuidan, sienten, tejen y transforman la realidad de quienes la conforman.

La noción de “bioaprendizaje” desde la mirada de Maturana y Varela (1984), se asocia con procesos autopoieticos de construcción del conocimiento, donde lo cognitivo y lo afectivo no se separan, y donde, al sumar la categoría de comunidad, este concepto se potencia como un espacio colectivo de creación de sentido, de vínculos y de crecimiento mutuo.

En este sentido, una Comunidad Bioaprendiente es también una comunidad que siente, se narra, se representa, se autoconstruye y se sana. Donde cada gesto pedagógico (como tejer, bordar, anudar), puede ser un acto de presencia, de diálogo y de reparación.

2.2.7 Justificación del modelo teórico adoptado

Esta investigación, se sustenta en un modelo teórico crítico-transformador, que se basa en el paradigma dialéctico y en la Investigación Acción Participativa (IAP), no solo permite analizar una realidad, sino también intervenir colectivamente en ella.

El enfoque biopedagógico aporta la dimensión epistemológica y ontológica: es una forma de entender al sujeto no como una mente aislada, sino como un individuo encarnado, emocional, social y simbólico. La educación socioemocional proporciona el componente formativo: las competencias que se deben cultivar en un mundo colmado de estímulos, pero escaso en vínculos. Finalmente, las artes manuales tradicionales se encargan de brindar los medios pedagógicos concretos, la mediación por medio de la cual se materializa la apuesta.

2.2.8 Explicación de la conexión entre las variables

Las tres variables se entrelazan a lo largo de toda la tesis, de forma coherente y complementaria: desde la epistemología, se parte de la idea de que conocer es un proceso relacional y afectivo, no neutro ni mecánico. Aquí la biopedagogía cobra sentido como la base filosófica del enfoque adoptado. En la dimensión pedagógica, la educación socioemocional se convierte en el objetivo fundamental: no se trata solo de enseñar contenidos, sino de formar seres humanos capaces de sentir, dialogar, colaborar y autorregularse.

En la dimensión didáctica, las artes manuales tradicionales actúan como mediadoras del proceso: herramientas prácticas que permiten el contacto consigo mismo, con la historia, con el otro, y con la cultura. Así, lo que se propone no es una suma de técnicas, sino una estrategia pedagógica integral que transforma las relaciones dentro del aula de la comunidad aprendiente y redefine el sentido de la escuela como espacio de comunidad viva.

Tabla 1. *Matriz de articulación de las variables teóricas*

Dimensión	Educación Socioemocional	Bioaprendizaje	Artes Manuales Tradicionales
Epistemológica	El conocimiento parte del reconocimiento emocional como fuente válida	El aprendizaje es relacional, autopoietico y situado en la experiencia vital	El saber ancestral es legítimo y transformador; el arte es vía de conocimiento
Pedagógica	Promueve habilidades para la vida, la empatía, la autorregulación.	Educación es cuidar, acompañar, habitar el aula como espacio ético.	El hacer con las manos potencia el ser. Aprender creando es pedagógico.
Didáctica	Integración curricular de las emociones en prácticas de aula.	El cuerpo, el vínculo, el silencio, el afecto se convierten en didácticas vivenciales.	Tejer, Bordar, anudar como estrategias expresivas, comunicativas y colaborativas.

Nota: Elaboración propia

2.3 Marco conceptual

Este marco conceptual está diseñado para funcionar como una red viva de significados que permite entrelazar los conceptos centrales, experiencias e ideas que cimentan la presente investigación. Se proporcionan definiciones fundamentales que no solo aclaran el sentido del estudio, sino que permiten comprender y predecir las dinámicas entre las variables involucradas. Se plantea desde una visión integradora y metódica, ofreciendo una base sólida para la comprensión del fenómeno educativo estudiado.

Estos conceptos surgen de una búsqueda rigurosa de la literatura y la consideración reflexiva del contexto educativo actual, especialmente el colombiano. Cada uno de estos elementos teóricos y prácticos favorece la elaboración de la estrategia contribuyendo a operacionalizar la educación socioemocional a través de un enfoque biopedagógico y experiencial mediado por algunas artes manuales tradicionales.

2.3.1 Paradigma crítico y biopedagogía

El paradigma crítico-dialógico sostiene que la educación debe ser un proceso de transformación social, emancipación y conciencia, especialmente en contextos donde predomina la deshumanización (Freire, 1996). En esta perspectiva, el conocimiento no es neutral, sino comprometido con la vida y la dignidad del sujeto que aprende.

Desde esta mirada, se adopta la biopedagogía, entendida como una pedagogía del cuidado de la vida, centrada en la emoción, el cuerpo, la relación con los otros y el entorno. Para Maturana y Varela (1984), todo acto de conocer está determinado por la estructura biológica y emocional del ser vivo, lo cual implica que aprender es también sentir, habitar, resonar.

Según Devia-Cárdenas (2018), la biopedagogía invita a una educación desde la ternura, el cuerpo y la convivencia transformadora, donde cada acto pedagógico se teje con la subjetividad y el afecto. Esta concepción reconoce al estudiante como ser completo, no como mente fragmentada, sino como cuerpo sensible, creativo y social.

2.3.2 Autopoiesis y aprendizaje como vida

El concepto de autopoiesis, desarrollado por Maturana y Varela (1984), designa la capacidad de los sistemas vivos de producir y mantener su propia organización. Las comunidades educativas, cuando se conciben como sistemas vivos, también son capaces de recrearse y transformarse a partir de sus propias dinámicas, lo que da sentido al concepto de comunidades bioaprendientes.

2.3.3 Comunidades bioaprendientes

Este término, desarrollado por Chaverra y Álzate (2014), alude a colectivos educativos que funcionan como sistemas vivos, autorregulados, sensibles y flexibles, capaces de resignificarse en diálogo con su entorno. En sus palabras:

“Es posible y necesario concebir las instituciones de educación [...] como organizaciones vivas, autorreguladas, con capacidad para autogestionarse y entrar en contacto vital con el entorno que las rodea, creando tramas/urdimbres bioaprendientes” (p. 123).

En estas comunidades, el conocimiento no se impone desde afuera, sino que se construye en red, con participación, con lenguaje afectivo y con sentido colectivo.

2.3.4 Educación socioemocional

La educación socioemocional es el proceso mediante el cual las personas desarrollan habilidades para comprender y gestionar sus emociones, establecer relaciones saludables, tomar decisiones responsables y construir empatía. Según Bisquerra (2023) la educación emocional debe comprenderse como un proceso educativo continuo, intencionado y planificado, que promueve el desarrollo de competencias como la conciencia emocional, la regulación, la autonomía, la competencia social y las habilidades para la vida.

Su objetivo es contribuir al bienestar personal y social formando ciudadanos emocionalmente competentes capaces de afrontar los desafíos del siglo XXI. El modelo CASEL (2020) establece cinco grandes competencias: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023) también reconoce esta dimensión como esencial para el desarrollo de aprendizajes significativos, inclusivos y sostenibles, particularmente en contextos de vulnerabilidad o exclusión.

2.3.5 Competencias emocionales

Las competencias emocionales son las habilidades, destrezas y actitudes que permiten a una persona comprender, manejar y expresar adecuadamente sus emociones, así como

interactuar de forma positiva con los demás. Bisquerra (2021) las define de la siguiente manera:

Las competencias emocionales se pueden organizar en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar. Estas competencias constituyen un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás, regularlas adecuadamente, desarrollar una actitud positiva ante la vida y establecer relaciones interpersonales empáticas y responsables.

Estas competencias no son innatas, sino que pueden y deben ser desarrolladas a lo largo de la vida, especialmente en la etapa escolar. Su fortalecimiento está estrechamente ligado al aprendizaje significativo, a la prevención de conflictos y al desarrollo de la empatía. En esta investigación, se propone trabajar dichas competencias a través de talleres de artes manuales tradicionales, donde el acto de crear con las manos se convierte en un medio para identificar emociones, narrarlas, compartirlas y transformarlas en comunidad.

2.3.6 Autorregulación

La autorregulación es la capacidad que tiene una persona para gestionar sus pensamientos, emociones y comportamientos de manera autónoma y reflexiva. Implica reconocer los propios estados internos, anticipar consecuencias, controlar impulsos y tomar decisiones conscientes. Es una competencia fundamental para la vida escolar, ya que favorece el autocontrol, la persistencia, la tolerancia a la frustración y el manejo de conflictos.

En los talleres del Centro de Interés Emoción-Arte, la autorregulación se trabaja desde el ritmo pausado de las artes manuales, donde el estudiante debe observar, repetir, corregir, persistir y adaptarse. Además, se generan espacios de reflexión emocional donde cada quien puede expresarse y aprender a convivir con sus emociones sin reprimirlas ni ser arrastrado por ellas.

2.3.7 Estrategia pedagógica

Una estrategia pedagógica es un conjunto de acciones planificadas e intencionadas que buscan facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, más que una técnica, es una propuesta coherente con un enfoque educativo, una intencionalidad formativa y un contexto particular. Según Zabalza (2002) una estrategia pedagógica implica la selección de medios, actividades, recursos y metodologías acordes a los objetivos que se persiguen.

En el marco de esta tesis doctoral, la estrategia pedagógica se materializa en una serie de talleres secuenciales y vivenciales, diseñados con base en el enfoque biopedagógico, donde las artes manuales tradicionales (tejido, el bordado y macramé) se convierten en la mediación perfecta para trabajar las emociones, construir vínculos, y fortalecer competencias como la autorregulación, la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo.

2.3.8 Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo es una forma de interacción educativa en la que los estudiantes aprenden juntos, asumen responsabilidades compartidas, y desarrollan habilidades comunicativas, relacionales y éticas. A diferencia del trabajo en grupo convencional, la colaboración implica un compromiso auténtico con el logro común, la escucha activa, la ayuda mutua y la negociación respetuosa.

En esta investigación, el trabajo colaborativo es una competencia a desarrollar a través de las actividades de arte manual, ya que el acto de tejer juntos, compartir materiales, intercambiar ideas y celebrar logros colectivos fortalece el sentido de pertenencia y el respeto por la diferencia.

2.3.9 Artes manuales tradicionales como mediación pedagógica

Las artes manuales tradicionales como el macramé, el tejido y el bordado, son expresiones culturales con profundo valor formativo. No se limitan a lo técnico o decorativo, sino que constituyen prácticas simbólicas, ancestrales y terapéuticas.

“El arte es una manera de formar la mente, expandir la percepción y organizar experiencias que no pueden ser expresadas de otro modo” (Eisner, 2004, p. 19). Para el autor, estas prácticas propician la conexión entre cuerpo y emoción, favoreciendo la calma, la concentración, la autoestima y la creatividad.

2.3.10 Subjetividad y cuerpo como territorio pedagógico

La subjetividad es entendida como la construcción única que cada individuo hace de sí mismo, a partir de su historia, emociones, vínculos y lenguaje. La biopedagogía, al acoger esta dimensión, permite que la escuela sea un espacio para cuidar la singularidad de cada estudiante.

El cuerpo, en este sentido, no es solo soporte físico, sino territorio de memoria, afecto y expresión. Desde perspectivas como la de Walsh (2009); Esteban (2004) el cuerpo es pedagógico porque guarda los registros de lo vivido, de lo que se resiste y de lo que se transforma.

2.3.11 Aprendizaje significativo

Ausubel (1963) define el aprendizaje significativo como aquel que conecta los nuevos conocimientos con experiencias previas y con la estructura cognitiva del sujeto. En este proyecto, el aprendizaje cobra sentido cuando se vincula con el hacer, con la emoción y con la comunidad.

2.3.12 Didáctica vivencial

La didáctica vivencial es aquella que se construye desde la experiencia, el diálogo, el hacer y el sentir. Está estrechamente relacionada con los enfoques de John Dewey, quien afirmaba que la experiencia no es educativa por sí sola, sino en la medida en que se organiza reflexivamente y se proyecta hacia el crecimiento (Dewey, 1934).

2.3.13 Pedagogía del cuidado

Noddings (1992) propuso una pedagogía del cuidado como base de toda relación educativa. Implica escucha activa, acompañamiento empático y confianza. Es una pedagogía que valora la reciprocidad, la ternura y el reconocimiento del otro como legítimo.

2.3.14 Expresión simbólica

La expresión simbólica permite exteriorizar mundos internos a través de formas sensibles: nudos, colores, texturas, patrones. En esta investigación, se asume que el arte textil es una forma de representación de emociones, narrativas personales y vínculos invisibles. Eisner (2004), señala que “las artes son el medio por el cual hacemos público lo privado y descubrimos lo que antes era inefable” (p. 23).

2.3.15 Relación conceptual

Los conceptos anteriores se articulan de la siguiente manera: La biopedagogía ofrece el fundamento teórico-epistemológico que da sentido ético y vital al acto educativo, comprendiendo al estudiante como un ser integral en interacción constante con su entorno, su emocionalidad y su historia. Desde esta perspectiva, se concibe la escuela como un espacio de transformación relacional y no de simple instrucción.

Las artes manuales tradicionales se asumen como mediaciones didácticas vivenciales que rescatan el valor del hacer con sentido, la conexión con los saberes ancestrales y la expresión simbólica de las emociones. Macramé, tejido y bordado dejan de ser técnicas para convertirse en lenguajes pedagógicos cargados de afecto, memoria y comunidad. La educación socioemocional constituye el propósito formativo central: se busca que los estudiantes fortalezcan competencias como la autorregulación, la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo, desde vivencias que les permitan habitar su emocionalidad de manera consistente y creativa.

La subjetividad y el cuerpo se reconocen como territorios pedagógicos fundamentales en los que se inscriben las huellas del aprendizaje, el cuidado y la transformación. Aprender desde el cuerpo es también aprender desde la emoción y la experiencia compartida. Estos elementos convergen en el concepto de comunidades bioaprendientes, entendido como el tejido vivo de relaciones, experiencias y sentidos que emergen cuando la escuela deja de ser un espacio fragmentado y se convierte en un lugar para sentir, crear y convivir.

Desde esta integración, la estrategia Centro de Interés Emoción-Arte, se concibe como una práctica pedagógica transformadora en la que cada taller es un espacio para aprender con otros desde el corazón, donde el nudo, la puntada o el tejido se convierten en actos educativos de reparación, expresión y construcción colectiva de sentido. En síntesis, el marco conceptual de esta tesis no solo define las variables fundamentales del estudio, sino que traza una red coherente de significados que sustenta el diseño de la estrategia Centro de Interés Emoción-Arte. Desde una perspectiva crítica y transformadora, se reconoce que educar no es transmitir información, sino crear condiciones para el cuidado, la expresión y el encuentro.

La biopedagogía brinda el horizonte ético desde el cual se entiende la educación como un acto de vida y de vínculo; la educación socioemocional orienta los objetivos formativos que buscan el desarrollo integral de los estudiantes, y las artes manuales tradiciones constituyen el canal vivencial y simbólico que posibilita la experiencia

educativa como creación y como sanación. Estos tres ejes confluyen con la construcción de comunidades bioaprendientes: espacios donde aprender es también sentir, sanar, construir identidad y transformar la realidad desde el corazón.

2.4 Marco contextual

Este marco contextual presenta el entorno real y específico en el cual se desarrolla la presente investigación. A través de una mirada crítica y situada, se describe el contexto territorial, institucional, social y educativo que permite comprender la pertinencia de diseñar una estrategia biopedagógica basada en artes manuales tradicionales para el fortalecimiento de la educación socioemocional en jóvenes de secundaria. Esta mirada no se limita a lo geográfico, sino que incorpora las dinámicas humanas, emocionales y culturales que atraviesan a los actores escolares en el presente histórico que compartimos.

2.4.1 Contexto social y cultural

La presente investigación se desarrolla en el contexto colombiano, más específicamente en la Institución Educativa Técnica Joaquín París, ubicada en la ciudad de Ibagué, departamento del Tolima, durante el año escolar 2025. Esta escuela, de carácter oficial que atiende a estudiantes de los niveles de preescolar, primaria, básica y media. Ubicada en una zona urbana popular, acoge una población diversa, con alto porcentaje de familias en condición socioeconómica vulnerable. Muchos estudiantes conviven con situaciones complejas en sus hogares y entornos: ausencia de acompañamiento emocional, exposición a contenidos digitales desfavorables, escaso vínculo con actividades culturales o artísticas, entre otros factores que afectan su bienestar emocional y su rendimiento escolar.

Ibagué, conocida como la “ciudad musical de Colombia”, ubicada en el centro-occidente de Colombia, es reconocida como una ciudad intermedia con una población aproximada de 500 mil habitantes, es también un espacio profundamente atravesado por tensiones

sociales, desigualdad económica y una creciente desconexión entre los jóvenes y sus raíces culturales. La juventud escolar actual enfrenta múltiples desafíos: altos niveles de exposición a redes sociales, debilitamiento de los vínculos familiares, violencia simbólica, baja tolerancia a la frustración y dificultades para establecer relaciones afectivas sanas y duraderas.

En este escenario, la pérdida de sentido de la vida escolar, la apatía emocional y el estrés han generado una evidente fisura en los procesos de socialización, comunicación y empatía dentro del aula.

2.4.2 Contexto educativo e institucional

La Institución Educativa Técnica Joaquín París ha venido enfrentando desafíos significativos en materia de convivencia escolar, desmotivación académica y falta de habilidades socioemocionales en los grados de secundaria, especialmente en los cursos de básica media. La coordinación de convivencia, en su informe de trazabilidad 2024, evidencia casos recurrentes de agresiones verbales, aislamiento, baja autorregulación emocional y dificultades para trabajar en equipo.

En respuesta a esta realidad, la institución ha venido articulando propuestas con el proyecto CRESE del Ministerio de Educación Nacional, el cual promueve el desarrollo de la ciudadanía y la educación socioemocional y la ancestralidad, a través de centros de interés para el aprovechamiento del tiempo libre. Dentro de este marco surge el subproyecto Centro de Interés Emoción-Arte, desde el cual esta investigación propone consolidar una Comunidad Bioaprendiente a través de talleres de artes manuales tradicionales.

2.4.3 Contexto temporal y político-educativo

La investigación se ubica en el contexto del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026, cuyo lema es “Colombia, potencia mundial de la vida”. Este plan promueve el fortalecimiento de la educación emocional, el cierre de brechas sociales y la construcción de paz desde las escuelas. En paralelo, la Ley 2383 de 2024 establece la educación socioemocional como una línea transversal de la formación integral en todos los niveles del sistema educativo, promoviendo prácticas pedagógicas centradas en el bienestar, la empatía y el respeto por la diversidad.

La propuesta también se inscribe en un tiempo pedagógico marcado por una crisis de sentido en el sistema educativo tradicional. Se hace urgente, entonces, resignificar el tiempo escolar y extraescolar como oportunidad para reconstruir lazos, sanar vínculos y formar en la integralidad del ser.

2.4.4 Emergencia del proyecto en este contexto

En este escenario de transformación y necesidad, esta investigación se posiciona como una apuesta innovadora, sensible y humanizante, que pretende reencantar el sentido de la escuela desde una pedagogía del cuidado, el arte y la emoción. A través de una intervención biopedagógica que se nutre de la tradición manual y del trabajo colaborativo, se propone contribuir a la reconstrucción del tejido relacional dentro del aula, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales fundamentales para la vida.

Así, este contexto se convierte no solo en el escenario del problema, sino también en el terreno fértil para proponer soluciones transformadoras, donde la escuela vuelva a ser un lugar de sentido, encuentro y aprendizaje integral.

2.5 Marco legal y normativo

El presente marco legal y normativo establece los fundamentos jurídicos y normativos que respaldan y orientan esta investigación, en concordancia con las políticas públicas educativas vigentes en Colombia. Estas normas proporcionan el contexto institucional y legal que habilita la implementación de propuestas pedagógicas centradas en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la resignificación del tiempo escolar, desde un enfoque humanizante, creativo y transformador.

2.5.1 Constitución política de Colombia (1991)

La Constitución establece en su artículo 67 que la educación es un derecho fundamental, con una función social, y que debe buscar el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura. Igualmente, en su artículo 70, reconoce la cultura como fundamento de la nacionalidad y ordena al Estado fomentar la creación y el acceso a expresiones culturales, lo cual respalda el uso de las artes manuales tradicionales como estrategia pedagógica (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

2.5.2 Ley general de educación – Ley 115 de 1994

Esta ley establece los fines, niveles y modalidades de la educación en Colombia. En su artículo 5, incluye entre los fines de la educación el desarrollo integral del ser humano en los aspectos ético, estético, cognitivo, emocional y social. Además, en el artículo 14, se establece que el desarrollo de valores y actitudes hacia la convivencia y el respeto por la diversidad deben ser parte integral del currículo (El Congreso de Colombia, 1994).

2.5.3 Ley 1098 de 2006 – código de infancia y adolescencia

Reconoce en su artículo 31 el derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación que promueva el desarrollo armónico de sus capacidades y que fortalezca sus habilidades para la vida, incluyendo la autorregulación emocional, el respeto, la convivencia pacífica y la participación activa en la comunidad escolar (El Congreso de Colombia, 2006).

2.5.4 Ley 1620 de 2013 – convivencia escolar

Crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Sexualidad y la Prevención de la Violencia Escolar. Establece el marco para el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales como parte de la política pública en los establecimientos educativos (El Congreso de Colombia, 2013).

2.5.5 Ley 2383 de 2024 – educación socioemocional

Esta ley establece la incorporación obligatoria y transversal de la educación socioemocional en todos los niveles del sistema educativo colombiano. Señala que las instituciones deben implementar estrategias pedagógicas que favorezcan la autorregulación, la empatía, la comunicación, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones responsables. Esta norma es el pilar legal más directo del objeto de estudio de la presente investigación (Congreso de la República de Colombia, 2024).

2.5.6 Decreto 1860 de 1994 – proyecto educativo institucional (PEI)

Este decreto regula la organización del currículo en las instituciones educativas y promueve la implementación de proyectos pedagógicos transversales, los cuales permiten incorporar propuestas como Emoción-Arte dentro del PEI. En este sentido, el proyecto se enmarca legalmente como un centro de interés del componente de formación integral en la jornada complementaria (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

2.5.7 Proyecto CRESE – ministerio de educación nacional (MEN)

El Proyecto Ciudadanía, Reconciliación y Educación Socioemocional (CRESE) impulsa la implementación de estrategias educativas que fortalezcan la formación ciudadana y emocional desde los centros de interés, en tiempos escolares y extraescolares. Esta investigación se alinea con este enfoque al desarrollar una estrategia educativa que aprovecha el tiempo libre con sentido, mediante las artes y la pedagogía del cuidado.

2.5.8 Plan nacional de desarrollo 2022–2026: “Colombia, potencia mundial de la vida”

Este plan incorpora en sus líneas estratégicas la educación emocional, la inclusión social, la formación integral y la resignificación de los tiempos escolares. También enfatiza el desarrollo de capacidades para la vida, la ciudadanía activa, el bienestar y la paz, todos ellos principios en los que se fundamenta esta propuesta investigativa (Congreso de la República de Colombia, 2023).

2.5.9 Lineamientos de educación artística – MEN (2010)

Estos lineamientos reconocen el arte como un campo del saber que contribuye a la formación integral del estudiante, desarrollando la sensibilidad, la creatividad, la comunicación, el pensamiento crítico y la expresión emocional. Respaldan el uso de las artes manuales tradicionales como forma de experiencia estética y cultural con valor pedagógico (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

2.5.10 Conclusión del marco normativo

La presente investigación se desarrolla en concordancia con un sólido marco normativo que no solo habilita legalmente su ejecución, sino que además demanda este tipo de propuestas educativas centradas en la emoción, la cultura y el bienestar estudiantil. A partir de estas normativas, se reconoce la legitimidad de una estrategia pedagógica que articula biopedagogía, educación socioemocional y artes manuales como respuesta

innovadora y transformadora a las necesidades del contexto escolar colombiano.

Este marco no solo legitima la intervención propuesta, sino que la perfila como una experiencia replicable y necesaria en otros contextos escolares del país donde se busque educar para la convivencia, la paz y el sentido de la vida.

Capítulo III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación

El presente capítulo expone los fundamentos metodológicos que orientaron el desarrollo de esta investigación titulada: Estrategia biopedagógica mediada por artes manuales tradicionales con el fin de fortalecer la educación socioemocional de los estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué, Tolima, Colombia, durante el año académico 2025. Su propósito es describir con rigurosidad el proceso seguido para el diagnóstico, diseño, implementación y análisis de la estrategia biopedagógica implementada en la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué.

Desde un enfoque mixto de diseño secuencial exploratorio, la investigación se enmarca en el paradigma crítico-dialéctico, cuyo propósito trasciende la comprensión de la realidad para transformarla de manera participativa. En coherencia con ello, se adopta la Investigación-Acción Participativa (I.A.P.) como método rector, fundamentada en las contribuciones de Fals (1985, 2008), quien concibe el conocimiento como un proceso colectivo, emancipador y situado en el territorio. Este enfoque reconoce que los sujetos involucrados; docentes, estudiantes, orientadora escolar y comunidad educativa, no son objetos de estudio, sino co-investigadores que aportan su experiencia vital para construir saber pedagógico con sentido social y transformador.

El capítulo desarrolla, en primer lugar, el cuadro de operacionalización de variables, el cual articula las variables con sus respectivas dimensiones e indicadores.

Posteriormente, se describe el diseño metodológico, que incluye la definición del enfoque, los métodos, las técnicas e instrumentos de recolección de información, así como los criterios para la selección de la muestra. Finalmente, se detallan las etapas del trabajo de campo, el procesamiento de la información y el análisis de resultados, que dan cuenta del impacto de la estrategia biopedagógica Centro de Interés Emoción-Arte en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

3.1 Cuadro operacionalización de variables

La operacionalización de variables constituye el puente entre la fundamentación teórica y la medición empírica en la fase cuantitativa del diseño mixto adoptado para esta investigación. Este proceso permite transformar los conceptos centrales en variables observables y medibles que evidencian la relación causal planteada en la hipótesis.

De acuerdo con Hernández et al. (2021) la operacionalización “traduce los constructos conceptuales en variables empíricamente verificables, a partir de sus dimensiones e indicadores” (p. 142). En este sentido, la variable independiente representa el componente que manipula el investigador, en este caso, la implementación de una estrategia biopedagógica basada en artes manuales tradicionales, mientras que la variable dependiente constituye el efecto observable o respuesta que se pretende medir, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en los estudiantes.

El análisis se orienta, por tanto, a determinar en qué medida la aplicación de la estrategia Centro de Interés Emoción-Arte, sustentada en la biopedagogía y en la Investigación-Acción Participativa (Fals, 1985, 2008), transforma los niveles de desarrollo socioemocional de los participantes, al favorecer procesos de autorregulación, empatía, comunicación asertiva y trabajo colaborativo.

Cada variable fue definida conceptualmente a partir del marco teórico y operacionalizada mediante dimensiones, indicadores e instrumentos específicos; escalas tipo Likert y rúbricas de observación, bitácoras o grupos focales. En el marco del paradigma crítico-dialéctico, la operacionalización de variables no se reduce a un ejercicio técnico de medición, sino que se concibe como un acto reflexivo y emancipador (Fals, 1985), donde la medición se articula con la acción transformadora. Por ello, cada indicador fue definido no solo para medir efectos cuantitativos, sino también para visibilizar procesos de cambio social, emocional y comunitario surgidos del trabajo colectivo.

Tabla 2. Operacionalización de variables

Operacionalización de Variables						
Nota metodológica: La pregunta de investigación, los objetivos y la hipótesis se incluyen como columnas de referencia para garantizar la coherencia interna del estudio, sin constituir niveles de operacionalización empírica.						
Tema: Estrategia biopedagógica para fortalecer la educación socioemocional mediante artes manuales tradicionales en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué, Tolima – Colombia, durante el año escolar 2025						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores e instrumentos
¿Cómo implementar una estrategia biopedagógica basada en artes manuales tradicionales que contribuya al desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué, durante el año escolar 2025?	Implementar una estrategia biopedagógica mediada por artes manuales tradicionales con el fin de fortalecer la educación socioemocional de los estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué, Tolima, durante el año académico 2025.	Diagnosticar cuáles son las principales necesidades socioemocionales que deben fortalecerse en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué de Tolima, Colombia. Diseñar una estrategia biopedagógica mediada por artes manuales tradicionales con el fin de fortalecer la educación socioemocional de los estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué, Tolima, durante el año académico 2025.	La implementación de una estrategia biopedagógica basada en artes manuales tradicionales (macramé, tejido y bordado), desarrollada a través del Centro de Interés Emoción-Arte en contra jornada escolar, contribuye significativamente al fortalecimiento de las competencias socioemocionales — autorregulación, empatía, comunicación asertiva y	Variable independiente: Estrategia biopedagógica mediada por artes manuales tradicionales Definición conceptual: Conjunto planificado de acciones pedagógicas basadas en el enfoque biopedagógico que integran artes manuales tradicionales como mediación didáctica Definición Operacional: Aplicación de talleres vivenciales de macramé, tejido y bordado, dos veces por semana	Dimensión pedagógica	Indicador: Claridad de los objetivos de los talleres. Instrumento: Bitácora pedagógica.
					Dimensión estética-vivencial	Indicador: Coherencia entre objetivos, actividades y evaluación Instrumento: Guía de observación Participante.
						Indicador: Nivel de participación activa del estudiante. Instrumento: Guía de observación Participante.
					Dimensión cultural-ancestral	Indicador: Expresión emocional durante la actividad Instrumento: Guía de Observación participante.
						Indicador: Apreciación del valor cultural y simbólico del arte manual. Instrumento: Bitácora Biopedagógica.
						Indicador: Integración de saberes ancestrales Instrumento: Bitácora Biopedagógica.

		vivenciales dos días por semana, dentro del proyecto institucional del Centro de Interés denominado EMOCIÓN-ARTE en el marco de la educación ciudadana CRESE. Evaluar el impacto de la estrategia biopedagógica en el desarrollo de habilidades socioemocionales como autorregulación, empatía y trabajo colaborativo en los estudiantes participantes, utilizando instrumentos cualitativos y herramientas cuantitativas complementarias.	trabajo colaborativo— en los estudiantes de educación secundaria.	durante el año 2025. Variable dependiente: Competencias Socioemocionales Definición conceptual: Conjunto de habilidades intrapersonales e interpersonales que permiten reconocer, regular y expresar emociones y relacionarse de manera empática. Definición Operacional: Nivel de desarrollo de competencias socioemocionales medido antes y después de la intervención		
					Autorregulación emocional	Indicador: Manejo de emociones en situaciones de conflicto Instrumento: Cuestionario tipo Likert. Indicador: Control de impulsos emocionales. Instrumento: Cuestionario tipo Likert
					Empatía	Indicador: Reconocimiento de emociones en los demás Instrumento: Cuestionario tipo Likert. Indicador: Actitudes empáticas frente a pares Instrumento: Cuestionario tipo Likert
					Comunicación asertiva	Indicador: Expresión respetuosa de ideas Instrumento: Cuestionario tipo Likert
					Trabajo colaborativo	Indicador: Participación cooperativa en actividades grupales Instrumento: Bitácora
Categoría articuladora: Comunidades bioaprendientes	Esta categoría se utiliza exclusivamente como marco interpretativo cualitativo, permitiendo comprender cómo la interacción entre estudiantes, docentes y prácticas pedagógicas genera procesos colectivos de aprendizaje, reflexión ética y transformación social. No se operacionaliza como variable cuantitativa ni sustituye a las variables de estudio.					

Nota: Elaboración propia

3.2 Diseño metodológico

El diseño metodológico constituye el sistema de métodos, técnicas y procedimientos seleccionados por la investigadora para garantizar el rigor científico y la coherencia interna de todo el proceso investigativo. Este diseño describe la ruta o camino seguido desde los enfoques epistemológicos hasta las acciones concretas de recolección y análisis de datos, transitando de lo general a lo particular.

La investigación se fundamenta en el paradigma crítico-dialéctico, que reconoce la educación como un proceso social, histórico y transformador. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es neutro, sino comprometido con la realidad y con las posibilidades de cambio. En palabras de Fals (1985), investigar es también actuar para transformar, puesto que “no hay conocimiento verdadero sin compromiso social” (p. 27).

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

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque mixto, entendido como una estrategia metodológica que integra de manera sistemática métodos cualitativos y cuantitativos de manera complementaria con el fin de lograr una comprensión profunda y a la vez una validación empírica del fenómeno estudiado. Según Creswell y Plano (2018) el enfoque mixto, permite obtener una comprensión más completa del fenómeno al combinar la riqueza interpretativa de los datos cualitativos con la precisión de los datos cuantitativos, superando la dicotomía entre ambos.

En coherencia con este enfoque, se optó por un diseño secuencial exploratorio, en el cual la fase cualitativa tiene predominancia epistemológica sobre la cuantitativa. El proceso investigativo se estructura en dos fases claramente articuladas, En la primera fase cualitativa, se exploraron las percepciones, experiencias y vivencias socioemocionales de los estudiantes a través de talleres vivenciales, observación participante, grupos focales y bitácoras pedagógicas, en el marco de la estrategia Centro de Interés Emoción-Arte. Esta fase tiene un carácter comprensivo e interpretativo orientado a reconocer las

necesidades socioemocionales en el contexto escolar y a generar categorías emergentes desde la experiencia vivida por los participantes.

Los hallazgos obtenidos en la fase cualitativa orientan la construcción y ajuste de los instrumentos cuantitativos, particularmente el cuestionario cuestionarios tipo Likert, el cual permite operacionalizar las dimensiones socioemocionales identificadas y medir los cambios producidos antes y después de la intervención biopedagógica. De este modo la fase cuantitativa no se concibe como independiente, sino como complementaria y derivada de la fase cualitativa, cumpliendo así con la lógica del diseño secuencial exploratorio, en el que la exploración inicial fundamenta la posterior validación numérica de los resultados.

El tipo de estudio asumido es la Investigación-Acción Participativa (I.A.P.), fundamentada en los aportes de Fals (1985, 2008), la cual se concibe no únicamente como un método de investigación, sino como un marco epistemológico, ético y político que orienta todo el proceso investigativo. Desde esta perspectiva los participantes no son considerados objetos de estudio, sino sujetos activos y co-investigadores que participan de manera consciente en la identificación de problemáticas, el diseño de la acción pedagógica, su implementación y la reflexión crítica sobre los resultados.

En coherencia con los principios la I.A.P., la investigación se desarrolla mediante ciclos de diagnóstico participativo, planificación colectiva, acción transformadora y reflexión evaluativa, lo que justifica la elección de una muestra no probabilística e intencional, seleccionada en función de la pertinencia, disponibilidad y participación activa de los estudiantes en el proceso de transformación educativa. Esta decisión metodológica responde a la naturaleza cualitativa, contextual y participativa del estudio, en el cual no se persigue la generalización estadística de los resultados, sino la comprensión situada de la realidad escolar y la generación de cambios significativos en e contexto específico intervenido.

En consecuencia, la articulación entre el enfoque mixto, el diseño secuencial exploratorio y la Investigación-Acción Participativa garantiza la coherencia interna del estudio, al integrar la exploración profunda de las experiencias socioemocionales con la medición de sus transformaciones, en un proceso investigativo ético, participativo y orientado a la mejora de la práctica educativa y al fortalecimiento del bienestar socioemocional de los estudiantes.

Este método se complementa con los aportes de Kemmis y McTaggart (1988) quienes describen la investigación-acción como un proceso espiralado de planificación, acción, observación y reflexión, orientado al mejoramiento de la práctica educativa.

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

De acuerdo con el enfoque mixto de la investigación y los principios de la Investigación-Acción Participativa (I.A.P.), desarrollada por Fals (1985, 2008), el proceso metodológico se estructuró a partir de una clara diferencia entre métodos, técnicas e instrumentos, con el propósito de garantizar la coherencia interna del diseño, la rigurosidad en la recolección de la información y la adecuada correspondencia con el objeto de estudio y las variables investigadas.

En cuanto a los métodos, los cuales constituyen las estrategias generales que orientan el abordaje del fenómeno de estudio y permiten comprender sus características esenciales desde una perspectiva interpretativa, participativa y contextualizada. En esta investigación se utilizaron los siguientes métodos:

El análisis documental, orientado a la revisión sistemática de las fuentes teóricas, normativas y pedagógicas relacionadas con las habilidades socioemocionales, la educación socioemocional y las prácticas educativas en contextos escolares, lo que permitió fundamentar conceptualmente la investigación y construir las categorías de análisis iniciales. (Ver Anexo H)

La observación participante, propia del enfoque IAP, mediante la cual la investigadora se integró activamente al contexto educativo, favoreciendo la comprensión situada de las dinámicas pedagógicas, relacionales y socioemocionales presentes en el aula. El estudio de caso permitió un análisis profundo y contextualizado de la población seleccionada, atendiendo a sus particularidades, interacciones y procesos formativos, en correspondencia con los objetivos de la investigación.

La Sistematización de experiencias, se empleó como método reflexivo y crítico para reconstruir, interpretar y resignificar las prácticas pedagógicas desarrolladas, articulando la experiencia vivida con la producción de conocimiento. Estos métodos permitieron abordar el objeto de estudio desde una perspectiva integral, articulando la comprensión cualitativa del contexto con la obtención de información cuantificable relevante para el análisis.

Por otra parte, las técnicas de recolección de información constituyen los procedimientos específicos mediante los cuales se operacionalizan los métodos en situaciones concretas de investigación. Para esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas:

Entrevista a grupo focal, orientada a recoger percepciones, opiniones y experiencias compartidas de los participantes en relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales y las prácticas pedagógicas implementadas. Adicionalmente, se utilizó la bitácora pedagógica para el registro sistemático de observaciones, reflexiones y acontecimientos significativos surgidos durante el proceso de intervención e investigación.

Cuestionario tipo Likert, aplicado con el fin de obtener información cuantitativa sobre el nivel de desarrollo de determinadas habilidades socioemocionales, permitiendo identificar tendencias y variaciones entre los participantes. También se empleó la guía de observación participante para documentar de manera estructurada comportamientos, interacciones y manifestaciones socioemocionales observadas en el contexto educativo. Para organizar, clasificar y analizar la información cualitativa derivada de las distintas

fuentes, se utilizaron matrices de sistematización, lo que facilitó la triangulación de los datos. Las anteriores técnicas, posibilitaron la recolección de información pertinente y diversa, en consonancia con el carácter secuencial exploratorio del diseño metodológico.

Los instrumentos de recolección de la información constituyen los soportes concretos diseñados para materializar la aplicación de las técnicas y el registro de los datos. En correspondencia con las técnicas empleadas, se elaboraron los siguientes instrumentos:

La guía de grupo focal, estructurada a partir de preguntas abiertas alineadas con las categorías de análisis, cuya función fue orientar la interacción grupal y recolectar información cualitativa relevante sobre las experiencias y percepciones de los participantes. Adicionalmente se utilizó el formato de bitácora pedagógica, diseñado para registrar de manera sistemática, observaciones, reflexiones y procesos emergentes durante la intervención pedagógica.

Cuestionario de habilidades socioemocionales, construido bajo una escala tipo Likert, cuyo propósito fue medir de forma cuantitativa dimensiones específicas de las habilidades socioemocionales observables, permitiendo un registro estructurado y comparable de la información. La rúbrica de observación, se utilizó para valorar comportamientos y actitudes socioemocionales observables, permitiendo un registro estructurado y comparable de la información. Finalmente, se utilizan las matrices de análisis y sistematización, destinadas a organizar los datos obtenidos y facilitar su interpretación desde un enfoque integrador.

Atendiendo a todo lo anterior, se establece una relación clara y coherente entre métodos, técnicas e instrumentos: los métodos orientan el abordaje del objeto de estudio, las técnicas operacionalizan dicho abordaje en contextos concretos y los instrumentos materializan la obtención y registro de datos, garantizando la coherencia con el diseño metodológico, las variables de investigación y los objetivos planteados.

Tabla 3. *Articulación de métodos, técnicas, instrumentos y propósitos de recolección de datos*

Métodos	Técnica	Instrumento	Propósito
Análisis documental	Revisión documental	Matrices de análisis y sistematización, (Ver Anexo H)	Analizar los documentos teóricos, normativos y pedagógicos relevantes para fundamentar conceptualmente la investigación y apoyar la construcción de categorías de análisis.
Observación participante	Registro de observación.	Rúbrica de observación estructurada, (Ver Anexo I)	Registrar de manera sistemática comportamientos, interacciones y manifestaciones socioemocionales de los participantes durante las actividades pedagógicas favoreciendo una comprensión situada del contexto.
Estudio de caso	Cuestionario tipo Likert	Cuestionario de habilidades socioemocionales. (Ver Anexo J)	Medir cuantitativamente los niveles de autorregulación emocional, empatía, comunicación asertiva y trabajo colaborativo, permitiendo identificar tendencias y variaciones en la población estudiada.
Sistematización de experiencias	Bitácora pedagógica	Formato de bitácora pedagógica. (Ver Anexo L)	Sistematizar observaciones, reflexiones críticas y decisiones metodológicas surgidas durante el proceso investigativo, articulando la experiencia práctica con la construcción de conocimiento.
Investigación Acción Participativa (IAP)	Entrevista a grupo focal	Guía de grupo focal, (Ver Anexo K)	Recoger percepciones, experiencias y valoraciones colectivas de los participantes sobre los aprendizajes y transformaciones socioemocionales generadas a partir de la intervención pedagógica.

Nota: Elaboración propia

Cada instrumento fue validado mediante juicio de expertos y prueba piloto, asegurando su validez de contenido y confiabilidad interna.

Criterios de rigor y ética: la investigación se desarrolló conforme a los principios éticos de respeto, confidencialidad y participación informada. Los estudiantes y padres firmaron consentimientos informados, (ver anexo C) y se garantizó la protección de sus identidades. En coherencia con Fals (2008), la ética de la I.A.P. radica en “devolver el conocimiento a la comunidad y compartir con ella el poder de transformar su propia realidad” (p. 54). El rigor científico se aseguró mediante triangulación metodológica, validación intersubjetiva y coherencia epistemológica, garantizando la credibilidad y transferibilidad de los resultados.

El sistema metodológico adoptado permitió abordar la realidad educativa desde sus dimensiones teóricas y empíricas, descubriendo tanto la esencia del fenómeno como sus manifestaciones particulares. En coherencia con Fals (2008) la investigación no solo midió transformaciones, sino que promovió un proceso de aprendizaje colectivo, ético y emancipador, en el cual el conocimiento retornó a la comunidad multiplicado en conciencia y acción transformadora.

3.2.3 Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos

Los instrumentos de obtención de datos constituyen Las herramientas concretas mediante los cuales se materializa la aplicación de los métodos y técnicas definidos en el diseño metodológico. Su propósito es garantizar la coherencia entre el objeto de estudio, los objetivos de la investigación y la evidencia empírica necesaria para su análisis, en el marco de la delimitación temática, científica, espacial y temporal establecida. En este apartado se presentan los instrumentos seleccionados y su propósito dentro de la investigación.

En esta investigación, los instrumentos fueron seleccionados y elaborados de manera articulada con el enfoque mixto de diseño secuencial exploratorio y el método de Investigación-Acción Participativa (I.A.P.), orientado por los postulados de Fals (1985, 2008). En consecuencia, cada instrumento responde tanto a la necesidad de comprender

los fenómenos socioemocionales desde la experiencia vivencial, como a la de medir sus transformaciones a partir de la implementación de la estrategia.

Los instrumentos fueron diseñados considerando las características del contexto escolar de la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué y su pertinencia para comprender las experiencias socioemocionales de los estudiantes y valorar las transformaciones derivadas de la intervención biopedagógica desarrollada durante el año académico 2025. Su aplicación buscó obtener información válida, pertinente y ética, respetando la confidencialidad de los datos y la participación voluntaria de los sujetos involucrados.

A continuación, se describen los instrumentos empleados, su finalidad y el propósito que orientó su diseño y aplicación.

3.2.3.1 Guía de observación estructurada (ver anexo I)

Se elaboró para registrar el comportamiento, la participación y las interacciones socioemocionales de los estudiantes durante los talleres. Su propósito fue evaluar la expresión emocional, la comunicación asertiva, la empatía y el trabajo colaborativo, observados a lo largo de las sesiones. Este instrumento permitió obtener datos cualitativos (comportamientos emergentes).

En este marco, la Guía de Observación Participante fue diseñada para registrar y comprender los procesos de transformación socioemocional, creativa y relacional que emergen en los talleres de artes manuales tradicionales, se fundamenta en la tradición metodológica cualitativa que reconoce al sujeto investigador como parte activa del contexto que estudia.

Desde la perspectiva biopedagógica, observar implica involucrarse con la vida que acontece en el aula y con los procesos relacionales que emergen del acto educativo. Este instrumento permitió registrar de manera sistemática las manifestaciones

socioemocionales y creativas de los estudiantes, comprendiendo el aprendizaje no como un producto, sino como una experiencia vivida y sentida.

En consonancia con autores como Elliot (1993) y Kemmis (2009), la observación participante posibilita un conocimiento situado, sensible y éticamente comprometido con el otro, favoreciendo la interpretación del tejido simbólico y emocional que surge en los talleres de arte manual. Así, la guía se consolida como un dispositivo de análisis del vínculo, la interacción y la transformación emocional que se produce en la Comunidad Bioaprendiente.

3.2.3.2 Cuestionario tipo Likert de habilidades socioemocionales (ver anexo J)

Diseñado y aplicado mediante formularios de Google, este instrumento tuvo como finalidad medir cuantitativamente los niveles de desarrollo socioemocional en cuatro dimensiones: autorregulación, empatía, comunicación asertiva y trabajo colaborativo. Fue aplicado en dos momentos; antes (Pre) y después (Post) de la intervención, para identificar cambios en las competencias socioemocionales de los participantes.

3.2.3.3 Guía de grupo focal (ver anexo K)

Se diseñó para fomentar la reflexión colectiva y el diálogo participativo entre los estudiantes, con el fin de analizar los aprendizajes y transformaciones que emergieron del proyecto. Los grupos focales permitieron identificar coincidencias y divergencias en las percepciones, fortaleciendo la validez intersubjetiva de los resultados.

3.2.3.4 Bitácora pedagógica de la investigadora (ver anexo L)

La bitácora se constituyó en un instrumento narrativo y reflexivo donde se registraron observaciones, decisiones metodológicas, ajustes en la aplicación de los talleres y aprendizajes emergentes. Además de servir como fuente de datos cualitativos, permitió

documentar la evolución del proceso desde la perspectiva de la docente-investigadora, coherente con la mirada participativa y ética de la I.A.P.

Los instrumentos mencionados fueron validados mediante juicio de expertos (asesores académicos, docentes investigadores y la orientadora escolar) y ajustados a través de una prueba piloto con un grupo de estudiantes de características similares al de la muestra principal (20 estudiantes). Este proceso garantizó su pertinencia, claridad y coherencia con las dimensiones e indicadores definidos en la operacionalización de variables.

Cabe resaltar que, de acuerdo con las normas institucionales de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), los formatos completos de cada instrumento; rúbricas, cuestionarios, guías y bitácoras, se presentan de manera detallada en la sección de Anexos, conservando el mismo orden y nomenclatura que se expone en el presente apartado.

Desde la lógica de la Investigación Acción Participativa y el enfoque biopedagógico que orienta esta tesis, los instrumentos cualitativos se constituyen en medios vivos de observación, diálogo y reflexión sobre la experiencia educativa. No se conciben únicamente como herramientas técnicas para la recolección de información, sino como espacios de encuentro entre la investigadora y la Comunidad Bioaprendiente, donde el conocimiento se construye de manera colectiva, sensible y situada.

3.2.4 Determinación de la muestra y su criterio de selección

La población o universo de estudio estuvo constituida por la totalidad de los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué durante el año escolar 2025, específicamente aquellos matriculados entre los grados sexto (6°) y undécimo (11°), organizados en un total de dieciocho (18) grupos, tres por cada grado. Esta población representa el conjunto amplio de sujetos potencialmente vinculados a la problemática investigada y a quienes estuvo dirigida la convocatoria institucional del Centro de Interés Emoción-Arte.

A partir de esta población, se seleccionó una muestra conformada por veinte (20) estudiantes que decidieron participar de manera voluntaria en el proyecto pedagógico desarrollado en el marco del Centro de Interés denominado Emoción-Arte, el cual se llevó a cabo en jornada contraria, en horas de la tarde. La participación en este centro de interés no fue obligatoria ni asociada a procesos de evaluación académica, sino que respondió exclusivamente al interés, la motivación y la disposición personal de los estudiantes por vincularse a una experiencia formativa de carácter artístico, emocional y reflexivo.

En términos metodológicos, el proceso de selección correspondió a un muestreo no probabilístico de tipo intencional por autoselección, dado que los participantes se inscribieron voluntariamente en el centro de interés. Este tipo de muestreo resulta pertinente para investigaciones con enfoque mixto y, particularmente, para la Investigación-Acción Participativa (IAP), en la medida en que privilegia la participación consciente, el compromiso activo y la implicación reflexiva de los sujetos en los procesos de transformación educativa.

De acuerdo con Hernández et al. (2021) en el muestreo no probabilístico “los casos se seleccionan deliberadamente por su relevancia, disponibilidad y compromiso con el proceso investigativo” (p. 220). En este sentido, los estudiantes participantes fueron considerados informantes clave para comprender el fenómeno estudiado, dado que su participación voluntaria favoreció un mayor nivel de implicación emocional, reflexiva y experiencial dentro del proceso pedagógico desarrollado.

La unidad de muestreo estuvo conformada por los estudiantes de secundaria inscritos voluntariamente en el Centro de Interés Emoción-Arte. Por su parte, la unidad de análisis correspondió tanto a cada estudiante participante, entendido como sujeto individual de aprendizaje socioemocional, como al grupo en su conjunto, concebido como una Comunidad Bioaprendiente, en la cual se construyen significados, emociones y saberes de manera colectiva a través de la experiencia pedagógica.

El tamaño de la muestra (20 estudiantes) se considera metodológicamente pertinente para los propósitos de la investigación, ya que permitió desarrollar un trabajo de campo profundo, cercano y reflexivo, característico de los estudios participativos y de corte cualitativo. En este tipo de investigaciones, el énfasis no se centra en la representatividad estadística, sino en la riqueza interpretativa de la información, la profundidad del análisis y la comprensión situada de los procesos humanos y educativos.

Adicionalmente, se contó con la participación activa de la docente orientadora de la institución, quien acompañó el proceso desde su rol orientador y formativo, así como con la participación de la investigadora principal, autora de la presente tesis, quien asumió simultáneamente los roles de diseñadora de talleres, facilitadora de aprendizajes y observadora participante del proyecto, en coherencia con los principios de la Investigación-Acción Participativa (IAP).

La delimitación de la muestra se realizó con base en criterios de inclusión, exclusión y eliminación, con el fin de garantizar la coherencia entre el perfil de los participantes y los objetivos de la investigación, como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 4. *Criterios de delimitación de la muestra*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión	Criterios de eliminación
Estudiantes matriculados en los grados 6.º 7.º 8.º 9.º 10.º 11.º en el año académico 2025. Inscripción y Participación voluntaria en el Centro de Interés Emoción-Arte. Tener consentimiento informado firmado por el estudiante y su acudiente. Asistencia regular a los encuentros y actividades propuestas en el Centro de Interés Emoción-Arte.	Estudiantes con inasistencias reiteradas o falta de disponibilidad para participar en la totalidad de los talleres. Participantes que no contaran con autorización de sus acudientes mediante consentimiento informado. Casos que requirieran acompañamiento psicológico especializado que interfiriera con la dinámica del grupo.	Abandono voluntario del proyecto durante su desarrollo. Incumplimiento de los acuerdos de convivencia o de los criterios éticos del proceso.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión	Criterios de eliminación
Manifestar interés por las actividades artísticas, manuales o creativas, reflexivas y colaborativas del proyecto.		

Nota: Elaboración propia

La elección de una muestra no probabilística e intencional se justifica en función de la naturaleza cualitativa y participativa del estudio, ya que se privilegió la profundidad sobre la extensión, buscando comprender los procesos humanos y emocionales desde la interacción directa con los participantes. Según Fals Borda (2008), el propósito de la investigación participativa no es la generalización estadística, sino la comprensión situada y transformadora de la realidad social.

En coherencia con el enfoque mixto adoptado en la investigación, el tamaño muestral limita la posibilidad de realizar generalizaciones estadísticas a poblaciones más amplias; sin embargo, sí permite identificar tendencias, patrones y parámetros exploratorios relacionados con el desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos educativos, los cuales pueden orientar futuras investigaciones con muestras más amplias o diseños comparativos.

Por tanto, los participantes fueron concebidos no como objetos de estudio, sino como sujetos activos del proceso de conocimiento y transformación, capaces de reflexionar sobre sus emociones, construir aprendizajes significativos y transformar las relaciones interpersonales dentro del espacio escolar.

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

El trabajo de campo constituye la fase operativa de la investigación, en la cual se materializó el proceso metodológico previamente diseñado. En este espacio se declara de manera sistemática el procedimiento ejecutado para la organización, aplicación de

instrumentos y análisis de la información, configurando una guía estructurada orientada a garantizar coherencia interna, rigurosidad científica y trazabilidad metodológica.

Su desarrollo se llevó a cabo entre enero y noviembre de 2025, organizado mediante un cronograma secuencial de acciones que permitió articular las fases diagnósticas, interventiva y evaluativa. Este modelo se fundamenta teóricamente en el modelo de Investigación-Acción propuesto por Kemmis y McTaggart (1988), quienes conciben la investigación-acción como un proceso espiralado compuesto por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión crítica, orientados al mejoramiento de la práctica educativa. En coherencia con esta perspectiva, el trabajo de campo no se limitó a una ejecución lineal de actividades, sino que se estructuró como un proceso dinámico en el cual cada fase retroalimentó a la siguiente.

El procedimiento inició con la planeación reflexiva del trabajo de campo. Esta etapa implicó la solicitud de autorización institucional para el desarrollo del estudio y la aplicación de instrumentos (Anexo E), cuya aprobación oficial se encuentra en el Anexo F. Este acto administrativo constituyó el punto de partida para la ejecución organizada del proceso.

Simultáneamente, se gestionaron los consentimientos informados de los estudiantes, firmados por los padres de familia (Anexo G), garantizando los principios éticos de participación voluntaria, confidencialidad y uso académico de la información. Esta fase de planificación permitió prever recursos humanos, materiales y espacios necesarios para la implementación del Centro de Interés Emoción-Arte. Así como establecer el cronograma general de acciones (Tabla 5).

Durante los meses de enero y febrero de 2025, se desarrolló la fase diagnóstica, correspondiente al primer ciclo de planificación y observación sistemática, su propósito fue comprender la realidad contextual antes de intervenirla. Se aplicó el método de análisis documental mediante la revisión sistemática del informe de trazabilidad de casos de convivencia Escolar presentado a noviembre del año 2024, (ver anexo A). Esta acción

permitió identificar las principales problemáticas socioemocionales presentadas por los estudiantes de la Institución.

Paralelamente, se realizó una cartografía social participativa (Anexo B), con todos los grupos de estudiantes, mediante la cual se reconocieron sus percepciones sobre la escuela, los espacios de interacción y qué les gustaría hacer en contra jornada escolar. Asimismo, se aplicó una encuesta dirigida a padres de familia, (Anexo C) cuyos resultados orientaron la selección de los centros de interés a implementar en la institución, en el marco del proyecto CRESE del Ministerio de Educación Nacional.

Estas acciones constituyeron el momento de observación diagnóstica del ciclo de investigación-acción y permitieron construir categorías iniciales que orientaron el diseño de la intervención y la elaboración del Cuestionario de habilidades socioemocionales tipo Likert (Anexo 1), garantizando coherencia con la operacionalización de variables presentada en la Tabla 2.

Posteriormente, con base en los hallazgos obtenidos, se dio inicio a la fase de intervención biopedagógica, momento de acción del ciclo de Kemmis y McTaggart. desarrollada entre marzo y agosto de 2025, a través del centro de interés Emoción-Arte, conformado por quince (15) talleres enfocados en el fortalecimiento de la educación socioemocional mediante las artes manuales tradicionales (macramé, bordado y tejido a crochet), desarrollados en jornada contraria, con muestra voluntaria de veinte estudiantes. Como parte de la convocatoria, se compartió en con padres y estudiantes, la siguiente imagen de convocatoria.

Figura 2. Brochure información sobre el Centro de Interés para padres y estudiantes.



¿Por qué participar?

- Desarrollarás habilidades artísticas y manuales.
- Mejorarás la comunicación y el trabajo en equipo.
- Gestionarás mejor tus emociones y reducirás el estrés.
- Formarás parte de una comunidad creativa y colaborativa.
- Potenciarás tu autoestima y confianza personal.

Actividades Destacadas

- Talleres de pulseras en macramé, desde cero
- Talleres de crochet, desde cero.
- Talleres de bordado con hilos, desde cero

¿Quiénes pueden participar?

Estudiantes de secundaria que tengan la disponibilidad de desplazamiento y tiempo en la tarde, que quieran explorar su creatividad y aprender a gestionar sus emociones a través del arte.

Horarios y Lugar

Días : Lunes y Miércoles
 Hora : 2:30 a 5:30 pm
 Ubicación: I.E.T. Joaquín París
 Es un compromiso para todo el año.

¡Descubre el poder del arte para transformar tus emociones y enriquecer tu vida!
¡insíbete!

EMOCIÓN-ARTE

Explora tus emociones a través del arte

¿Qué es Emoción-Arte?

Emoción-Arte es un espacio de expresión y creatividad donde los estudiantes de secundaria pueden fortalecer sus habilidades socioemocionales a través de las artes manuales tradicionales, como el **tejido de crochet, el bordado y el macramé**

Beneficios para los estudiantes

- Exploración de emociones a través del arte.
- Fomento del pensamiento creativo y crítico.
- Mayor bienestar emocional y reducción del estrés.
- Desarrollo de habilidades de resolución de problemas.
- Fortalecimiento del sentido de pertenencia y trabajo colaborativo.

Importancia de retomar las artes manuales ancestrales

Las artes manuales ancestrales, como el tejido y el bordado, son una herencia cultural invaluable que nos conecta con nuestras raíces y tradiciones. Retomar estas prácticas permite no solo el desarrollo de habilidades creativas y motoras, sino también la construcción de identidad y el fortalecimiento de valores como la paciencia, la perseverancia y el trabajo en equipo. A través de Emoción-Arte, buscamos rescatar estas expresiones culturales y adaptarlas a las necesidades de los jóvenes, brindándoles una herramienta poderosa para la autoexpresión y el bienestar emocional.

Propósito del Centro de Interés

El propósito de Emoción-Arte es fomentar el desarrollo socioemocional de los estudiantes a través de la exploración artística, promoviendo la creatividad, la cooperación y el autoconocimiento en un entorno seguro y enriquecedor.

Responsables
Profesora: Margarita Romero
Orientadora: Emilce Alarcón

Inscripciones
 WhatsApp: 3054009694

Nota: Elaboración propia

Cada taller fue estructurado siguiendo una lógica metodológica coherente con la espiral acción–observación–reflexión. En primer lugar, se realizaba un momento de contextualización temática vinculado con las dimensiones socioemocionales definidas en la variable dependiente: autorregulación emocional, empatía, comunicación asertiva y trabajo colaborativo. Posteriormente, se desarrollaba la experiencia creativa a través de técnicas de macramé, bordado o tejido a crochet, concebidas como mediaciones

biopedagógicas que favorecen procesos de introspección, regulación emocional y construcción colectiva de sentido. (Anexo D).

Durante la acción pedagógica se aplicó la Guía de observación estructurada (Anexo H) para registrar comportamientos observables, mientras que la investigadora consignó en la Bitácora pedagógica reflexiones, ajustes metodológicos y hallazgos emergentes. Este momento corresponde a la fase de observación sistemática del ciclo de investigación-acción.

Finalmente, cada sesión incluía un espacio de reflexión colectiva donde los estudiantes analizaban sus aprendizajes emocionales y relacionales, configurando el momento reflexivo del ciclo espiralado. De esta manera, los talleres no fueron actividades aisladas, sino ciclos continuos de mejora pedagógica. El Cuestionario tipo Likert (Anexo I) fue aplicado al inicio y al cierre de la intervención, permitiendo medir cuantitativamente las transformaciones derivadas de la acción implementada.

Durante esta fase, se dio la participación activa de estudiantes gracias al apoyo de los padres en cuanto a su desplazamiento en horas de la tarde. De igual manera se contó con el apoyo total de los directivos de la institución. La organización del trabajo de campo se apoyó en recursos humanos, materiales y pedagógicos de la institución, así como en instrumentos de registro y sistematización elaborados por la investigadora. Las evidencias documentales y gráficas que sustentan este proceso se presentan en los diferentes anexos, tablas y figuras que acompañan esta investigación, como respaldo del procedimiento desarrollado y de la validez de los resultados obtenidos.

La planeación del trabajo de campo constituyó un proceso clave para garantizar la coherencia entre los objetivos de investigación, las estrategias biopedagógicas y las acciones concretas a desarrollar en la comunidad educativa. Desde el enfoque de la Investigación Acción Participativa (I.A.P.), esta planeación se orientó a promover la colaboración entre los distintos actores institucionales, así como la apropiación de la propuesta pedagógica por parte de los participantes.

El diseño de la intervención se estructuró en tres fases interrelacionadas; diagnóstica, de intervención y evaluativa, cada una con actividades específicas, tiempos definidos, responsables directos y recursos tanto materiales como humanos. El propósito fue articular el proceso investigativo con la dinámica institucional del Proyecto CRESE y con las directrices del Ministerio de Educación Nacional sobre el aprovechamiento del tiempo libre y la educación socioemocional.

La planeación permitió prever los recursos necesarios, organizar los tiempos de ejecución y garantizar la participación activa de todos los actores involucrados, consolidando así una experiencia pedagógica coherente con los principios del bioaprendizaje y la educación emocional.

Entre los meses de septiembre y noviembre de 2025 se desarrolló la fase evaluativa, orientada al procesamiento, análisis y triangulación de la información recolectada. Los datos cualitativos derivados de la observación participante, las bitácoras pedagógicas y el grupo focal fueron organizados mediante matrices de análisis categorial y herramientas tecnológicas como Excel para procesamiento descriptivo, Atlas.Ti para análisis cualitativo y Power BI para visualización de tendencias.

La integración de ambas fuentes posibilitó la triangulación metodológica, fortaleciendo la credibilidad y consistencia interna del estudio. Los resultados preliminares fueron socializados con los participantes en coherencia con los principios de la I.A.P., garantizando validación intersubjetiva y devolución ética del conocimiento.

Tabla 5. *Cronograma de implementación de la investigación.*

Fase	Periodo	Procedimiento ejecutado	Responsables	Participantes	Recursos considerados	Evidencias y anexos
Planificación institucional	Enero 2025	Solicitud y aprobación institucional; gestión de consentimientos; elaboración del cronograma	Investigadora principal; Rectoría	Directivos; padres; estudiantes	Documentos oficiales; formatos institucionales	Anexos E, F y G
Diagnóstica	Enero–febrero 2025	Revisión documental; cartografía social; encuesta a padres; sistematización preliminar	Investigadora; Coordinación de convivencia	Estudiantes; padres	Informe institucional; matrices; espacios escolares	Anexos A, B y C
Interventiva	Marzo–agosto 2025	Ejecución de 15 talleres biopedagógicos; aplicación de Guía de observación estructurada; registro en bitácora; aplicación pre y post test	Investigadora; Docente orientadora	20 estudiantes voluntarios	Materiales artesanales; guía de observación; bitácora; cuestionario	Anexos D, H, I y N
Evaluativa	Septiembre–noviembre 2025	Sistematización cualitativa; análisis cuantitativo; triangulación; validación participativa	Investigadora	Estudiantes participantes	Matrices de análisis; software Excel, Atlas.Ti. Power B.I.	Anexos L y registros sistematizados

Nota: Elaboración propia

3.3.1 Aplicación de los instrumentos

La aplicación de los instrumentos de recolección de información constituyó una etapa esencial dentro del trabajo de campo, desarrollada de manera progresiva, organizada y reflexiva. Con el propósito de asegurar coherencia metodológica entre los objetivos del estudio, las categorías de análisis y las evidencias empíricas obtenidas en el marco del enfoque biopedagógico implementado a través de las artes manuales tradicionales.

Esta etapa se inició una vez definidas la población, la muestra y los procedimientos de análisis y se desarrolló mediante la ejecución de quince talleres biopedagógicos realizados en contra jornada escolar, en un aula asignada por las directivas de la institución. La aplicación de los instrumentos se articuló de forma integrada al proceso biopedagógico, en coherencia con los principios de la Investigación Acción Participativa (I.A.P.), la aplicación de los instrumentos no se limitó a un proceso técnico de recolección de información, sino que se configuró como un espacio de diálogo, reflexión y corresponsabilidad entre los actores educativos. Cada instrumento fue seleccionado y aplicado considerando las particularidades de la comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Joaquín París, buscando que los participantes se sintieran reconocidos como parte activa del proceso investigativo.

Antes de su aplicación definitiva, los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación por juicio de tres expertos en el campo educativo e investigativo. (Anexo L). Este procedimiento permitió fortalecer la validez del contenido mediante la revisión de la coherencia conceptual de los ítems, su alineación con las categorías teóricas del estudio y su pertinencia frente al contexto escolar. A partir de las observaciones realizadas se ajustó la redacción de algunos enunciados, se precisaron términos técnicos y se organizaron indicadores en las guías de observación, con el fin de mejorar su claridad semántica y su correspondencia con los objetivos de la investigación.

Se realizó una prueba piloto durante el mes de febrero de 2025, con un grupo reducido de estudiantes pertenecientes a grado séptimo que no formaban parte de la muestra

oficial. Este pilotaje permitió valorar la comprensión de los ítems, estimar los tiempos reales de aplicación, y verificar la operatividad de los instrumentos dentro de la dinámica institucional. Como resultado, se simplificó la redacción de algunos enunciados, se justó la extensión de la encuesta tipo Likert y se reorganizó la secuencia de aplicación para evitar sobrecarga para los participantes.

La aplicación formal se desarrolló de manera sistemática y cronológica. En la primera sesión se aplicó la encuesta tipo Likert como instrumento diagnóstico (pretest), con el propósito de identificar las percepciones iniciales de los estudiantes respecto a las dimensiones socioemocionales y biopedagógicas del estudio. La Bitácora pedagógica, fue diligenciada durante cada uno de los quince talleres, en ella se registraron procesos, reflexiones emergentes, dinámicas grupales y manifestaciones socioemocionales observadas. De manera paralela, se utilizaron guías de observación estructurada que permitieron sistematizar comportamientos. Asimismo, se realizaron registros fotográficos y audiovisuales, previa autorización informada que complementaron la información cualitativa recogida y documentaron el desarrollo de los procesos creativos.

En la sesión final se aplicó nuevamente, la encuesta tipo Likert (postest), lo que permitió establecer comparaciones con los resultados iniciales y analizar posibles transformaciones asociadas a la intervención. Posteriormente se desarrolló una entrevista a grupo focal orientada a profundizar en la experiencia vivida por los participantes, contrastar hallazgos y ampliar la comprensión cualitativa de los resultados obtenidos.

En el desarrollo de esta etapa se presentaron tanto aspectos positivos como dificultades que enriquecieron la experiencia investigativa. Entre los aspectos favorables se destaca la disposición y compromiso de los estudiantes, la motivación generada por las actividades manuales tradicionales y el respaldo institucional al asignar un espacio fijo estable para el desarrollo de los talleres. De igual manera la apertura de los padres para colaborar en el proceso permitió su continuidad.

No obstante, se presentaron algunas dificultades logísticas relacionadas con los tiempos de desplazamiento de los participantes en ir a sus hogares y volver a las sesiones, así como la disponibilidad inicial de un espacio fijo y adecuado. Estas situaciones fueron superadas mediante la reorganización de los horarios de inicio y finalización de los talleres y la destinación permanente de un aula específica en horas de la tarde para desarrollar el proyecto los días correspondientes. Así mismo, algunas dudas iniciales frente a determinados ítems fueron atendidas mediante orientaciones generales que no indujeron respuestas, preservando así la coherencia del proceso de recolección de la información.

La aplicación de los instrumentos permitió no solo recoger información relevante y válida, sino también consolidar vínculos de confianza y cooperación, elementos fundamentales para el enfoque biopedagógico que sustenta esta investigación. Los resultados obtenidos a partir de esta fase se constituyen en el insumo principal para el análisis interpretativo posterior y la validación de los hallazgos en el marco de la comunidad educativa.

3.3.2 Procesamiento de la información

El procesamiento de la información se inició una vez concluida la fase de aplicación de los instrumentos y consolidado el conjunto de datos recolectados. Esta etapa tuvo como propósito organizar, clasificar y analizar sistemáticamente la información obtenida, transformando los registros empíricos en resultados interpretables y coherentes con las categorías y objetivos del estudio.

En la primera fase se realizó la organización del material bruto. Los registros cualitativos (bitácoras pedagógicas, guías de observación, transcripción de la entrevista a grupo focal y evidencias audiovisuales) fueron digitalizados y organizados en matrices de sistematización. Posteriormente se realizó una lectura analítica preliminar orientada a identificar unidades de significado asociadas a las dimensiones e indicadores definidos en el diseño metodológico.

Posteriormente se desarrolló un proceso de codificación temática. Este procedimiento consistió en segmentar los textos en fragmentos relevantes y asignarles códigos derivados de las variables y subcategorías previamente definidas en el marco teórico. La codificación permitió clasificar la información, identificar recurrencias, conocer patrones emergentes y evidenciar transformaciones observadas en los participantes a lo largo de los talleres del Centro de Interés Emoción-Arte. Para apoyar este proceso se utilizaron herramientas digitales como Microsoft Word y Excel para la construcción de matrices y categoriales, y el software Atlas.Ti para la segmentación, organización y recuperación sistemática de los fragmentos codificados. En el Anexo M se presenta toda la codificación desarrollada en el programa Atlas.Ti. con el fin de evidenciar el proceso el procedimiento seguido.

En relación con los datos cuantitativos obtenidos mediante las encuestas tipo Likert (pretest y posttest), se realizó un proceso de tabulación inicial mediante hojas de cálculo de Excel, donde se organizaron las respuestas por ítem y por participante. Posteriormente la información fue procesada mediante un análisis estadístico descriptivo con el apoyo de la herramienta Power B.I, calculando frecuencias absolutas y relativas, porcentajes y medidas de tendencia central para cada dimensión evaluada, lo que permitió identificar variaciones entre los resultados iniciales y finales. Las tablas consolidadas y los reportes estadísticos subidos al programa Power B.I. se presentan en el Anexo N, evidenciando el procedimiento técnico empleado.

Una vez analizados los datos cuantitativos y cualitativos por separado, se desarrolló un proceso de triangulación. Este consistió en contrastar los hallazgos emergentes de las bitácoras, observaciones y grupo focal con los resultados estadísticos obtenidos de las encuestas, buscando convergencias, complementariedades o posibles tensiones interpretativas. Esta triangulación fortaleció la validez analítica del estudio, al permitir que las conclusiones no dependieran de una única fuente de información, sino del dialogo entre distintas evidencias empíricas y el sustento teórico.

Adicionalmente, se llevó a cabo un proceso de socialización de resultados parciales de carácter reflexivo en la institución con la comunidad educativa, este espacio sirvió para validar colectivamente las interpretaciones y promover la apropiación de los aprendizajes alcanzados, por lo cual la investigadora se hizo merecedora de un reconocimiento por parte la Institución. (Anexo O). Este ejercicio permitió afinar la lectura de los datos y a fortalecer la pertinencia de las conclusiones en relación con la realidad institucional.

En términos de efectividad, las estrategias utilizadas para el acopio y procesamiento de la información resultaron adecuadas para los fines del estudio, ya que permitieron organizar de manera estructurada tanto la información narrativa como los datos cuantificables, garantizando la trazabilidad entre las fuentes originales y las categorías de análisis. La utilización combinada de matrices digitales, software de apoyo para análisis cualitativo y herramientas de visualización estadística facilitó una lectura integral del fenómeno investigado. Los registros de campo, fotografías, (Anexo N), videos y documentos sistematizados se conservaron como evidencias verificables, anexadas al informe final, lo que permite dar cuenta de la transparencia y consistencia del proceso metodológico desarrollado.

3.4 Análisis de los resultados en los datos obtenidos

El análisis de los resultados constituye el momento de mayor reflexión e interpretación dentro del proceso investigativo, en tanto permite comprender los significados emergentes a partir de los datos obtenidos y contrastarlos con los objetivos planteados. En esta etapa, la información recopilada mediante instrumentos cualitativos y cuantitativos fue organizada, representada gráficamente e interpretada para identificar las principales tendencias, transformaciones y aprendizajes derivadas de la implementación de la estrategia biopedagógica Centro de Interés Emoción-Arte.

En coherencia con la operacionalización de variables, presentada en el apartado 3.1, el análisis se orientó a examinar la relación entre la variable independiente

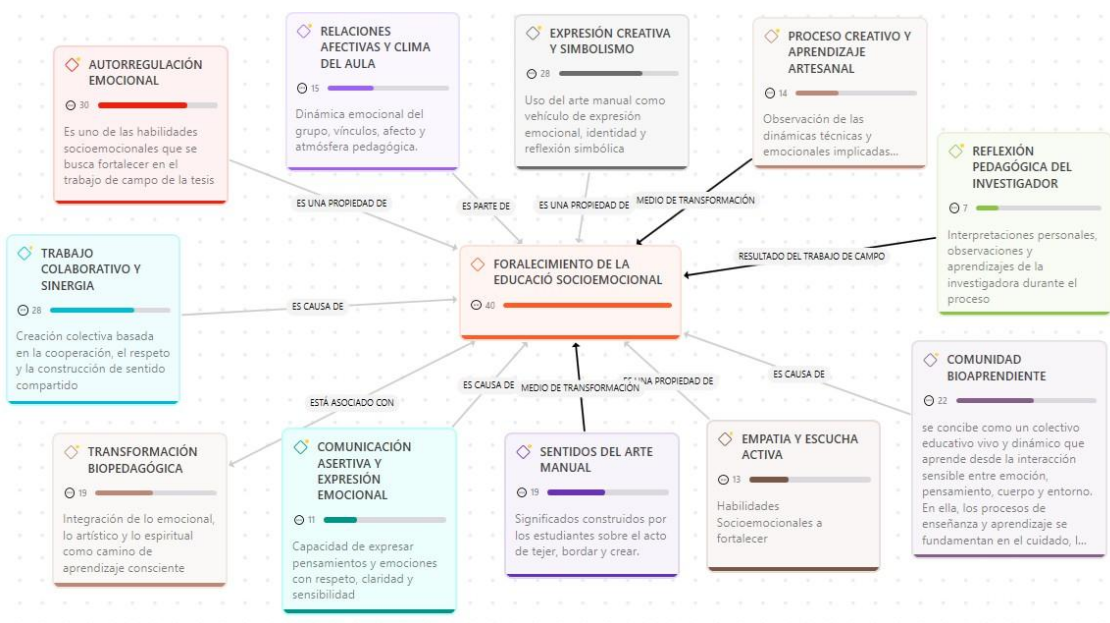
(Implementación de la estrategia biopedagógica mediada por antes manuales) y la variable independiente (fortalecimiento de las competencias socioemocionales), operacionalizada en las dimensiones de autorregulación emocional, empatía, comunicación asertiva y trabajo colaborativo.

De acuerdo con el diseño mixto secuencial exploratorio, el análisis se desarrolló en dos niveles complementarios cualitativo y cuantitativo, seguidos de un proceso de integración mediante triangulación metodológica, con el fin de garantizar la consistencia interna del estudio y la validez interpretativa de los hallazgos.

3.4.1 Análisis cualitativo: construcción de significados y regularidades emergentes

El Análisis cualitativo se desarrolló mediante codificación temática apoyada en la herramienta ATLAS.ti a partir de las bitácoras pedagógicas, los registros de observación participante y el grupo focal. El proceso permitió segmentar los textos en unidades de significado y organizarlas en categorías relacionadas con las dimensiones constitutivas de las competencias socioemocionales lo que permitió comprender el impacto de la experiencia pedagógica desde una perspectiva socioemocional y biopedagógica, explorando los sentidos atribuidos por los estudiantes y la investigadora al proceso creativo artesanal. centrado en las percepciones, vivencias y procesos de cambio expresados por los participantes en los instrumentos aplicados, codificados y analizados.

Figura 3. *Red Semántica instrumentos cualitativos.*



Nota: Elaboración propia

La red semántica evidencia la articulación entre las categorías emergentes y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales como el núcleo integrador del proceso formativo. La categoría central se relaciona en primer lugar con los procesos emocionales internos, los cuales corresponden a las competencias socioemocionales a fortalecer integradas en cada uno de los talleres. Para el caso de la autorregulación emocional; los estudiantes manifestaron reconocimiento de sus emociones y estrategias para gestionarla durante las actividades de macramé, bordado, tejido y las dinámicas colaborativas.

En cuanto a las competencias de empatía y escucha activa; se pudo evidenciar el fortalecimiento en actitudes de comprensión, respeto y sensibilidad frente a los otros. De igual manera se analizó el trabajo colaborativo: donde la creación conjunta es percibida como espacio de cooperación y cuidado comunitario.

También se analizaron los procesos expresivos, creativos y simbólicos evidenciados en el desarrollo de la investigación, donde el arte manual permitió exteriorizar emociones, historias y aspectos identitarios. En cuanto al proceso creativo y aprendizaje artesanal; la

“emociones”, “procesar”, “reflexión”, “serenidad” sugieren que los talleres se vivieron como un espacio de introspección guiada, donde el arte manual ayudó a tramitar experiencias afectivas de forma no verbal. Así mismo, la presencia de términos como “confianza”, “compañero”, “comunidad”, “respeto” indica la consolidación de un clima afectivo que favoreció el aprendizaje colaborativo.

En cuanto al análisis de las Bitácoras Reflexivas, realizadas en cada uno de los talleres, emergió la siguiente nube de palabras:

Figura 5. *Nube de palabras Bitácoras Reflexivas*



Nota: Elaboración propia

Las bitácoras exponen con mayor densidad emocional la vivencia de los talleres. Resaltan palabras como: Estudiantes, Emocional/Emoción, Taller, Arte, Autorregulación, Calma, Serenidad, Reflexión/Reflexiva, Práctica, Observaciones. El discurso escrito revela una comprensión consciente y metacognitiva de la experiencia. Los estudiantes reconocen explícitamente emociones como: “calma”, “serenidad”, “gratitud”, “interés”, “paz”, “confianza”. También aparece fuertemente la categoría de

autorregulación, lo que indica que los participantes relacionan el hacer manual con el manejo emocional, especialmente durante momentos de tensión académica o personal.

Realizando el análisis de las Guías de Observación, aplicadas en cada uno de los talleres, emergió la siguiente nube de palabras:

Figura 6. Nube de palabras Guías de Observación.



Nota: Elaboración propia

En la nube de las guías de observación participante se destacan las palabras: Estudiante, Grupo, Taller, Capacidad, Interacción, Respeto, Procesar, Disposición, Empatía. La observación directa evidencia comportamientos coherentes con lo expresado verbalmente: en actitudes de apoyo mutuo, interacciones respetuosas, mayor disposición para participar, momentos de silencios reflexivos mientras tejían, expresiones afectivas espontáneas. Esto confirma que las competencias socioemocionales no solo fueron narradas, sino observables en la práctica.

Tabla 6. *Hallazgos centrales a partir del análisis cualitativo de los instrumentos.*

El arte manual es un mediador emocional potente.	El proceso favoreció la autorregulación emocional.	Se fortaleció la empatía y la escucha activa.	Se consolidó una Comunidad Bioaprendiente	La experiencia generó reflexiones pedagógicas profundas.
Los estudiantes lo usan para: Procesar emociones, encontrar calma, canalizar frustraciones, reflexionar sobre su vida cotidiana.	Observaron mejoras en: Control del estrés, paciencia, manejo de impulsos., tolerancia a la frustración.	El grupo desarrolló dinámicas de apoyo mutuo, sensibilidad y cuidado colectivo.	El clima emocional se transformó hacia un ambiente: Seguro, respetuoso, colaborativo, afectivo.	La investigadora documentó aprendizajes sobre: El rol del docente como guía afectiva, la importancia del ritmo y la corporalidad del hacer, el valor del proceso artesanal como experiencia cognitiva y emocional integrada.

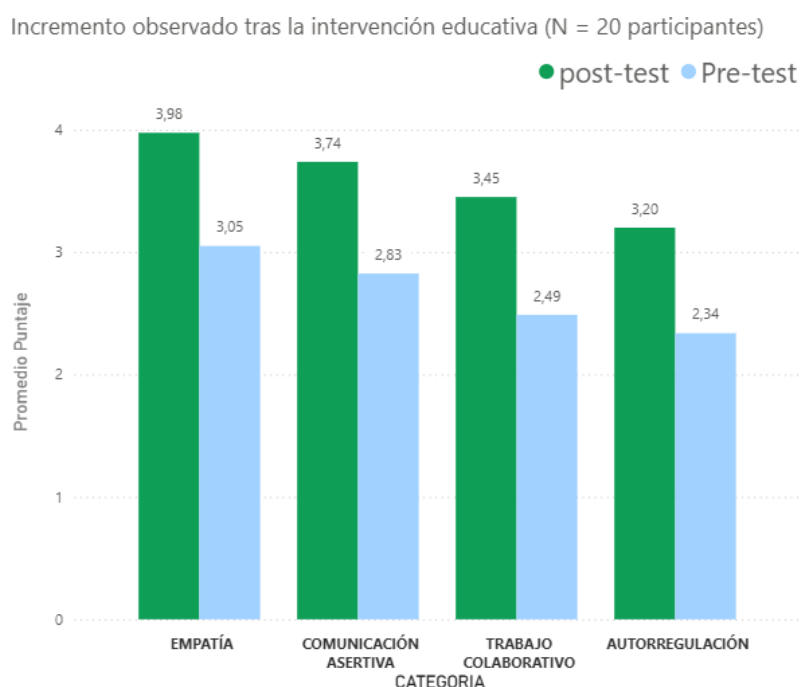
Nota: Elaboración propia

El análisis cualitativo permitió identificar regularidades relacionadas con el uso del arte manual como mediación emocional, el fortalecimiento progresivo de la autorregulación, el desarrollo de la empatía, la mejora en la comunicación asertiva y la consolidación de dinámicas colaborativas, componentes constitutivos de las competencias socioemocionales trabajadas en la intervención. Las observaciones de aula corroboraron estos hallazgos, evidenciando mayor control de impulsos, incremento en la escucha activa y disminución de comportamientos disruptivos, lo que refuerza la consistencia interna del análisis cualitativo.

3.4.2 Análisis cuantitativo: representación gráfica e identificación de tendencias

Los resultados obtenidos mediante los cuestionarios tipo Likert aplicados en modalidad pretest y posttest fueron sometidos a análisis estadístico descriptivo, incluyendo frecuencias absolutas y relativas, porcentajes y medidas de tendencia central. Este procesamiento por medio del programa Power BI permitió construir representaciones gráficas comparativas que facilitan la visualización ordenada y comprensible de las variaciones entre ambos momentos de medición en las competencias socioemocionales evaluadas. representados mediante gráficos de barras y de caja, permitiendo realizar un análisis detallado del progreso de las cuatro habilidades evaluadas.

Figura 8. Comparación del puntaje promedio por categoría (pre-test vs. Post-test)



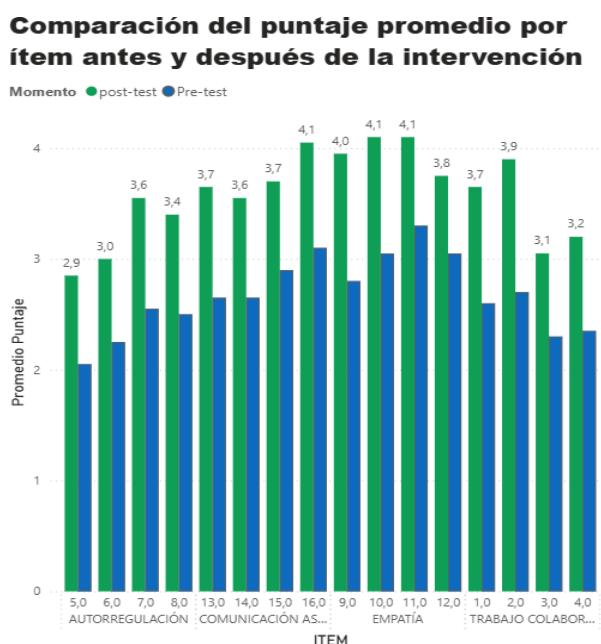
Nota: Elaboración propia

Esta gráfica muestra el promedio general de cada competencia socioemocional antes y después de la intervención. Las cuatro habilidades evaluadas (Empatía, Comunicación Asertiva, Trabajo Colaborativo y Autorregulación) presentan aumentos visibles en sus puntajes, dentro de los hallazgos se puede evidenciar que la empatía pasa de 3.05 a 3.98

y se convierte en categoría con mayor mejora absoluta. En cuanto a la comunicación asertiva, esta sube de 2.83 a 3.74, lo que representa un avance significativo. El trabajo colaborativo pasa de 2.49 a 3.45 lo que permite evidenciar impacto sólido. Por último, la autorregulación mejora de 2.34 a 3.20, aunque se evidencia que es la más baja, también tuvo mejora.

La comparación de promedios evidencia incrementos en todas las dimensiones analizadas, lo que permite identificar una tendencia general de fortalecimiento de las competencias socioemocionales tras la implementación de la estrategia. Los aumentos son consistentes y de magnitud relevante, lo que sugiere que la estrategia pedagógica tuvo efectos positivos sostenidos en el grupo de estudiantes.

Figura 9. Comparación del puntaje promedio por ítem (Pre-test vs. Post-test)



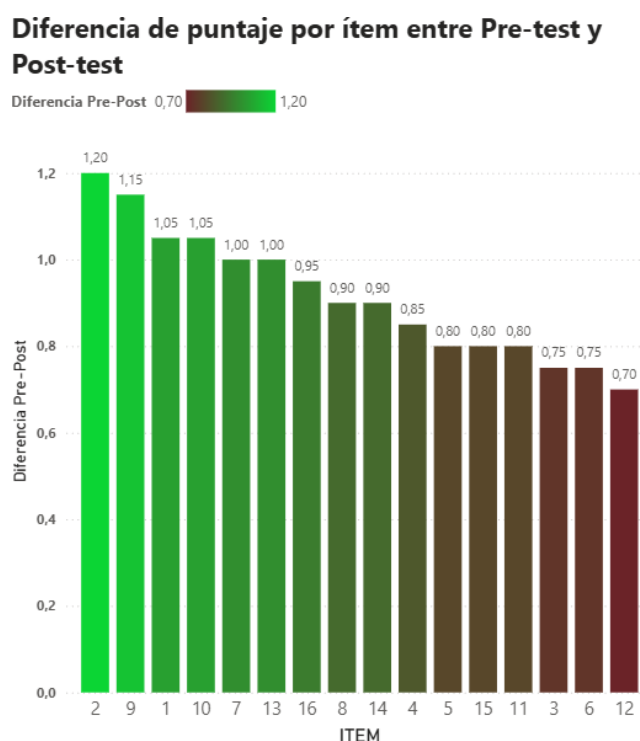
Nota: Elaboración propia

Esta gráfica permite observar cada uno de los 16 ítems que componen las categorías, como hallazgos clave se puede evidenciar que, en todos los ítems, los valores del post-test son superiores a los del pre-test, así mismo, no existe ningún ítem que haya disminuido o se haya mantenido igual, lo que es muy relevante para esta investigación.

Algunos ítems muestran incrementos especialmente altos (por encima de 1 punto), lo que evidencia una mejora intensiva en aspectos concretos del comportamiento socioemocional.

Por lo anterior se puede interpretar, que la mejora sistemática en cada ítem sugiere que los estudiantes asimilaron y aplicaron los aprendizajes obtenidos en los talleres, no solo mejoraron en promedio general, sino en habilidades específicas como: expresar emociones, colaborar con otros, manejar el enojo, escuchar activamente, actuar de manera empática. Este patrón es muy fuerte y respalda que la intervención transformó prácticas puntuales de interacción y autorregulación.

Figura 10. *Diferencia de puntaje por ítem entre pre-test y post-test*



Nota: Elaboración propia

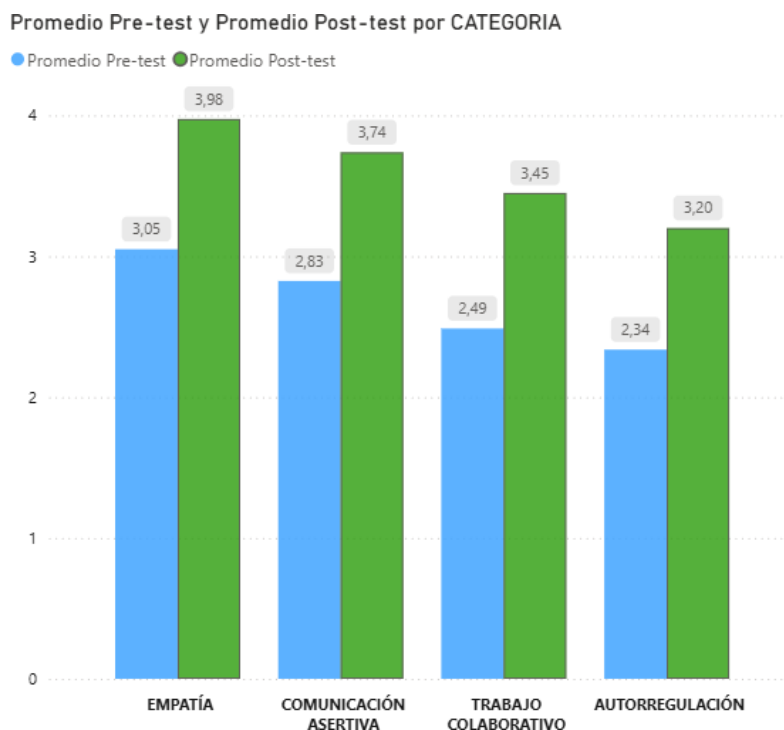
Esta gráfica resalta cuánto subió cada ítem, ordenado de mayor a menor incremento.

Como hallazgos clave se tiene, que el ítem 2 muestra la diferencia más alta (1.20 puntos); lo que indica que los talleres impactaron fuertemente en habilidades específicas vinculadas al ítem de Trabajo Colaborativo. La mayoría de diferencias están entre 0.80 y

1.15, lo cual es un aumento considerable cuando se trata de mejorar habilidades socioemocionales. También se puede observar que el ítem con menor incremento sigue siendo positivo (0.70), lo que confirma que ningún aspecto quedó sin mejorar.

Dando una interpretación a la gráfica se puede indicar que el impacto no fue homogéneo, pero sí generalizado, el orden de magnitud permite argumentar qué habilidades fueron más sensibles a la intervención, cuáles requieren refuerzo, y dónde se evidencia mayor transformación socioemocional.

Figura 11. *Promedio pre-test y post-test por categoría*

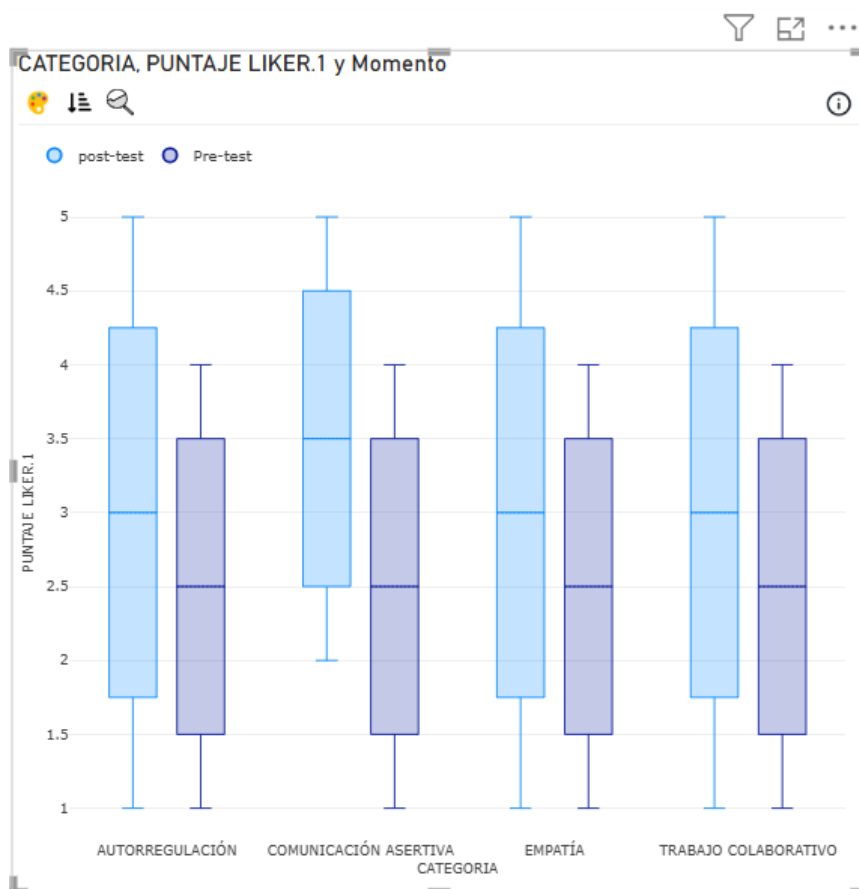


Nota: Elaboración propia

Esta gráfica refuerza la comparación directa entre momentos y permite observar que las diferencias más amplias se presentan en empatía y comunicación asertiva, dimensiones estrechamente vinculadas con los procesos relacionales promovidos durante los talleres.

Con el fin de examinar la distribución interna de las respuestas y la variabilidad de los datos, se elaboraron diagramas de caja que permiten analizar mediana, rango intercuartílico y valores extremos.

Figura 12 *Boxplot o Diagrama de caja por categoría y momento (Variabilidad y distribución)*



Nota: Elaboración propia

El análisis de los boxplots muestra un desplazamiento de la mediana hacia valores superiores en el postest, así como una reducción del rango intercuartílico en varias dimensiones. La disminución de valores extremadamente bajos y la menor dispersión observada permiten inferir una mayor homogeneidad en el grupo respecto al desarrollo de las competencias socioemocionales.

La magnitud de mejora situada entre 0.7 y 1.2 puntos en la escala aplicada, junto con la ausencia de retrocesos en las dimensiones evaluadas, permite establecer una regularidad consistente en el comportamiento de los datos. Estos patrones comparativos evidencian que el comportamiento observado no corresponde a fluctuaciones aisladas, sino a una tendencia sostenida asociada a la implementación sistemática de la estrategia biopedagógica.

En este sentido, las representaciones gráficas no cumplen únicamente una función ilustrativa, sino que operan como dispositivos analíticos que posibilitan la identificación de tendencias estructurales y regularidades en el procesamiento estadístico de la información.

3.4.3 Integración de resultados y establecimiento de tendencias

Una vez analizados los resultados cualitativos y cuantitativos por separado, se procedió a la integración mediante triangulación metodológica, contrastando los incrementos estadísticos con las categorías emergentes y las conductas observadas durante la implementación.

Las mejoras en autorregulación emocional identificadas en los puntajes se corresponden con relatos de mayor serenidad y manejo consiente de emociones. Los incrementos en empatía coinciden con expresiones escucha activa y respeto hacia los compañeros. Los avances en trabajo colaborativo se reflejan en dinámicas de apoyo mutuo observadas de manera recurrente en el aula.

La convergencia entre ambas fuentes de información permite establecer tendencias claras y sostenidas en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales del grupo intervenido. La consistencia transversal de las mejoras, la reducción de la dispersión y la coherencia entre medición estadística y transformación conductual constituyen regularidades derivadas del procesamiento de datos.

En consecuencia, el análisis presentado organiza e interpreta la información de manera estructurada y comprensible, permitiendo identificar tendencias fundamentales empíricamente y sentando las bases para la discusión teórica desarrollada en el siguiente apartado. Los resultados obtenidos respaldan la hipótesis planteada y responden a la pregunta de investigación al evidenciar que la implementación sistémica de la estrategia biopedagógica contribuyó al fortalecimiento de las competencias socioemocionales en los estudiantes participantes.

Tabla 7. Convergencia metodológica

Dimensión	Evidencia Cuantitativa	Evidencia Cualitativa	Interpretación Integrada
Autorregulación emocional	↑ Puntajes post-test	“calma”, “procesar”, “serenidad”	El arte manual regula emociones
Empatía	↑ Indicadores relacionales	“respeto”, “escuchar”, “compañero”	El taller fortaleció la sensibilidad hacia otros
Comunicación asertiva	↑ Expresión clara	discurso reflexivo en bitácoras	La verbalización emocional aumentó
Trabajo colaborativo	↑ Eficacia grupal	“comunidad”, “cooperación”, “sinergia”	Se consolidó una Comunidad Bioaprendiente
Bienestar emocional	Disminución de respuestas negativas	Descripciones de relajación y disfrute	La experiencia generó bienestar integral

Nota: Elaboración propia

3.5 Redacción de resultados y discusión

La redacción de resultados y discusión, no se limita en este estudio a describir lo expuesto en tablas, gráficos o representaciones estadísticas, sino que organiza e interpreta las principales tendencias y regularidades identificadas en el procesamiento mixto de la información. A partir de la integración de datos cualitativos y cuantitativos, los hallazgos se estructuran en ejes temáticos coherentes con la operacionalización de variables, permitiendo comprender no solo qué cambio, sino cómo y en qué medida

dichos cambios transformaron el estado del problema en el contexto específico de la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué.

3.5.1 Tendencia: Mejora significativa en la autorregulación emocional

En relación con la autorregulación emocional, los resultados evidencian un desplazamiento positivo de las medianas en el post-test, acompañado de una reducción en la dispersión y desaparición de puntajes extremadamente bajos asociados a conductas desreguladas. Esta regularidad estadística encuentra sustento en los registros cualitativos, donde emergen de forma reiterada expresiones asociadas a calma, serenidad y mayor capacidad de procesar emociones antes de reaccionar. No se trata únicamente de un incremento numérico, sino de una transformación observable en las dinámicas de aula: mayor capacidad de pausa, reconocimiento emocional y gestión consciente de reacciones.

Estos hallazgos dialogan con Bisquerra (2023) quien sostiene que la educación emocional intencionada genera avances verificables en la autorregulación emocional, y con Goleman (1995) al afirmar que la regulación emocional es entrenable mediante experiencias pedagógicas sistemáticas e intencionadas. En este caso, la mediación artística operó como dispositivo regulador, confirmando los postulados biopedagógicos que conciben la experiencia estética como vía de integración emocional y cognitiva.

No obstante, si bien los resultados indican una mejora significativa en el grupo intervenido, esta transformación debe interpretarse en el marco del tiempo de aplicación (un año académico) y del acompañamiento intensivo realizado. No puede afirmarse que la autorregulación este consolidada como rasgo permanente sin estudios longitudinales posteriores.

3.5.2 Tendencia: Fortalecimiento de la empatía y el trabajo colaborativo

Los incrementos más altos en los indicadores cuantitativos se registraron en las dimensiones relacionales: empatía y trabajo colaborativo. En paralelo los testimonios y observaciones evidencian mayor disposición a escuchar, respeto por la palabra del otro y cooperación espontánea durante los talleres. Esta convergencia metodológica permite identificar una regularidad clara: la experiencia artística compartida favorece la construcción de vínculos y la disminución de tensiones interpersonales. Este resultado coincide con los planteamientos de Maturana (2002) sobre la colaboración como fundamento de la convivencia, y con Eisner (2002, 2008) al concebir el arte como espacio de juicio, diálogo y construcción colectiva de sentido.

En el contexto institucional específico, estos resultados indican una disminución de tensiones interpersonales previamente identificadas en el diagnóstico inicial y una resignificación del aula como espacio de cooperación. Sin embargo, el fortalecimiento de la convivencia depende también de variables estructurales (normativa institucional, cultura escolar, acompañamiento familiar), lo que impide atribuir el cambio exclusivamente a la estrategia implementada, aunque sí puede reconocerse como factor catalizador.

3.5.3 Tendencia: Desarrollo del autoconocimiento y la expresión emocional simbólica

La integración de datos evidencia que la estrategia biopedagógica no solo incidió en comportamientos observables, sino en procesos internos de autoconciencia emocional. Las bitácoras reflejan mayor capacidad reflexiva, verbalización emocional y reconocimiento de estados afectivos. Este hallazgo se articula con los fundamentos del aprendizaje significativo y con la concepción biopedagógica que entiende la emoción como eje estructurante del acto educativo. La creación artística operó como lenguaje simbólico que permitió exteriorizar vivencias difíciles de expresar en formatos tradicionales.

Desde la perspectiva teórica, estos resultados amplían los enfoques clásicos de educación emocional al integrar sistemáticamente arte manual tradicional y procesos

reflexivos. En este sentido, el estudio no solo confirma postulados existentes, sino que aporta una articulación contextualizada entre emocionalidad, estética y dinamización pedagógica en educación secundaria colombiana.

3.5.4 Tendencia: Consolidación del sentido de comunidad y apropiación de valores biopedagógicos

Una regularidad transversal identificada en todas las fuentes fue la emergencia de un sentido de pertenencia y Comunidad Bioaprendiente. Fotografías, registros de campo y narrativas evidencian mayor cohesión grupal, confianza y reconocimiento mutuo. Esta tendencia trasciende la dimensión individual y sitúa el impacto en el plano colectivo. La estrategia no operó únicamente como intervención emocional individual, sino como reorganizador de la dinamina relacional del grupo.

Estos hallazgos confirman los principios de la biopedagogía (Maturana, Varela, Morin): educar implica cultivar relaciones afectivas, éticas y vitales. La estrategia Centro de Interés Emoción-Arte no solo fortaleció competencias socioemocionales, sino que contribuyó a reconfigurar la escuela como Comunidad Bioaprendiente, convirtiendo el aula en un espacio de vida, creación y encuentro. En coherencia con la Investigación-Acción Participativa, los estudiantes no fueron sujetos pasivos, sino co-constructores de la experiencia. Este elemento refuerza el carácter transformador del estudio y su coherencia con el paradigma crítico-dialectico adoptado.

A la luz de los resultados obtenidos, puede afirmarse que el estado inicial del problema caracterizado por debilidades de autorregulación, dificultades en convivencia y baja expresión emocional consciente, mostró transformaciones significativas durante la implementación de la estrategia biopedagógica Centro de Interés Emoción Arte.

En términos interpretativos, puede afirmarse que el estado del problema en la institución experimentó modificaciones significativas durante el periodo de implementación. Las mejoras en competencias socioemocionales, la reducción de comportamientos

desregulados y el fortalecimiento del sentido comunitario permiten sostener que la estrategia biopedagógica constituyó un factor decisivo en las transformaciones observadas. La coherencia entre datos cuantitativos y cualitativos fortalece la validez interna de esta atribución.

Los hallazgos dialogan con los autores referenciales (Bisquerra, Goleman, UNESCO, CASEL, Maturana, Varela y Eisner), quienes coinciden en que las emociones son parte esencial del aprendizaje y deben ser abordadas desde metodologías experienciales, sensibles y situadas.

No obstante, desde el rigor científico, es necesario delimitar el alcance de los hallazgos. La investigación se desarrolló en un grupo específico y durante un año académico, sin diseño experimental con grupo control, lo que limita la generalización automática de los resultados. Además, las transformaciones identificadas se produjeron bajo condiciones de acompañamiento sistemático y participación activa de la comunidad educativa, factores que deben considerarse al interpretar su replicabilidad en otros contextos.

En síntesis, la discusión presentada no se restringe a confirmar la hipótesis inicial, sino que permite comprender con mayor profundidad la dinámica del fenómeno estudiado. Los resultados evidencian que una estrategia biopedagógica mediada por artes manuales tradicionales puede generar transformaciones contextuales significativas en la educación socioemocional, siempre que su implementación sea sistemática, situada y coherente con las condiciones institucionales. De este modo, se establecen las bases para la propuesta de transformación desarrollada en el capítulo siguiente.

Tabla 8. *Síntesis de tendencias empíricas y contrastación teórica*

Tendencias o regularidades observadas	Evidencias empíricas (instrumentos aplicados)	Autores y fundamentos teóricos relacionados	Interpretación biopedagógica
1. Incremento en la autorregulación emocional.	Mejora significativa en los ítems del cuestionario tipo Likert relacionados con el manejo de emociones. Observaciones de calma y autocontrol en los talleres.	Bisquerra (2013): la educación emocional fortalece la autorregulación y el autocontrol emocional como competencias básicas para la vida. Competencias socioemocionales (CASEL).	Las artes manuales funcionaron como mediadores afectivos que transforman la emoción en expresión simbólica y en acción reflexiva.
2. Fortalecimiento del trabajo cooperativo y la empatía.	Grupos focales y observaciones registraron mayor colaboración, diálogo y ayuda mutua entre los estudiantes.	Maturana (1997, 2002): la convivencia se funda en la aceptación del otro como legítimo otro; el aprendizaje ocurre en el convivir.	El tejido colectivo simbolizó la interdependencia emocional; cada nudo y color representó el reconocimiento del otro como parte esencial del aprendizaje.
3. Desarrollo del autoconocimiento y la reflexión emocional.	Las bitácoras evidencian introspección y autoconciencia sobre emociones y reacciones.	Bisquerra (2009): el autoconocimiento es la base de la educación emocional; Eisner (2004): el arte desarrolla la conciencia de sí y amplía la percepción de la experiencia humana.	El proceso creativo permitió explorar la identidad y dar forma simbólica a las emociones, transformando la experiencia personal en aprendizaje.
4. Emergencia de la expresión creativa como forma de conocimiento.	Producciones artísticas (bordados, tejidos y macramé) reflejan ideas, emociones y significados personales.	Eisner (2002, 2008): el arte es una forma de pensamiento; la creación artística implica juicios estéticos y toma de	La biopedagogía convierte la experiencia estética en acto cognitivo; la sensibilidad artística se transforma en

Tendencias o regularidades observadas	Evidencias empíricas (instrumentos aplicados)	Autores y fundamentos teóricos relacionados	Interpretación biopedagógica
		decisiones con valor cognitivo.	herramienta de comprensión y autorregulación.
5. Consolidación del sentido de comunidad y pertenencia.	Observaciones, fotos y videos reflejan vínculos afectivos, cooperación y confianza grupal.	Maturana (2002): el amor y la colaboración sustentan la existencia social y educativa.	La comunidad educativa se resignificó como espacio de bioaprendizaje, donde la emoción, la estética y la convivencia se integran como prácticas vitales.

Nota: Elaboración propia

Capítulo IV: Propuesta de transformación

El presente capítulo constituye el resultado propositivo de la investigación y se deriva directamente de la discusión de los hallazgos empíricos expuestos en el capítulo anterior, así como el análisis crítico del estudio teórico-referencial desarrollado en el capítulo II. A partir de la caracterización del estado del problema, en la Institución Educativa Técnica Joaquín París, se evidenció la necesidad de una intervención sistémica que trascendiera el diagnóstico y avanzara hacia la transformación concreta de la realidad educativa estudiada.

Los resultados obtenidos permitieron, por una parte, debilidades iniciales en autorregulación emocional, convivencia y expresión afectiva consciente; y, por otra la efectividad contextual de la estrategia piloto implementada. Sin embargo, también se constató un vacío estructural: la ausencia de un modelo organizado que articulara de manera sistemática biopedagogía, educación socioemocional y artes manuales tradicionales como eje formativo permanente. Esta necesidad contextual y este vacío conceptual justifican el diseño de la propuesta de transformación que aquí se presenta.

En correspondencia con las orientaciones metodológicos de la Universidad de Investigación e Innovación de México, la propuesta se concibe como un resultado propositivo teórico-práctico, aportando tanto al sistema de conocimientos, como al funcionamiento real del objeto de estudio. No se trata únicamente de una estrategia instrumental, sino de una reconceptualización del lugar de la emoción y el arte manual en la estructura pedagógica institucional.

Desde el punto de vista teórico, la propuesta contribuye a enriquecer la conceptualización de la biopedagogía al situarla no solo como un enfoque humanista general, sino como organizador estructural de la práctica educativa mediante experiencias estético-emocionales sistemáticas. Asimismo, fortalece la noción de comunidades bioaprendientes al demostrar que la integración intencionada de prácticas artísticas tradicionales puede dinamizar vínculos cooperativos y consolidar identidad colectiva en

contextos escolares. En este sentido el estudio amplió el marco de la educación socioemocional al incorporar el trabajo manual como mediador cognitivo, emocional y relacional.

En el plano metodológico, la investigación aporta un modelo estructurado en fases progresivas, talleres secuenciados y orientaciones operativas que permiten la transición de los fundamentos conceptuales a la práctica pedagógica concreta. Esta estructuración no estaba presente de manera integrada en la literatura revisada, donde predominan enfoques fragmentados de educación emocional o experiencias aisladas de educación artística. La propuesta en cambio, articula ambos campos en un sistema coherente y replicable.

Desde el punto de vista práctico, la estrategia denominada Centro de Interés Emoción-Arte, constituye un resultado instrumental orientado a transformar el funcionamiento del objeto en la realidad. Su diseño contempla fases organizadas, recursos humanos y materiales, criterios metodológicos, dispositivos evaluativos y condiciones de implementación que la hacen viable en la institución estudiada y potencialmente transferible a contextos similares con las debidas adaptaciones.

En consecuencia, la transformación del conocimiento del objeto de estudio se concreta en dos niveles interrelacionados. En el nivel conceptual, se redefine la emocionalidad como eje organizador de la experiencia educativa, integrando arte manual y biopedagogía en un sistema coherente. En el nivel instrumental, se ofrece una metodología estructurada que operacionaliza dicha reconceptualización y la hace aplicable en la práctica escolar.

En función de la pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad, generalización, novedad y originalidad que deben caracterizar todo resultado orientado a la transformación, en este capítulo se presenta la propuesta de intervención diseñada a partir del análisis integrado de los hallazgos empíricos y los fundamentos conceptuales del objeto, con el

propósito de impulsar cambios sustantivos en su funcionamiento real y favorecer su desarrollo en el contexto estudiado.

4.1 Fundamentación de la propuesta de transformación

La propuesta de transformación denominada Centro de Interés Emoción–Arte se sustenta en los fundamentos teóricos referenciales abordados en el marco conceptual, particularmente en aquellos que explican la relación entre el desarrollo emocional, la mediación pedagógica y los procesos de aprendizaje significativo. Desde estas bases, se reconoce que las emociones constituyen un eje estructurante del aprendizaje y que su integración mediante lenguajes artísticos favorece la expresión, la autorregulación y la construcción de experiencias educativas más profundas y contextualizadas.

De manera específica, la propuesta se articula con los postulados de la biopedagogía, entendida como enfoque que concibe la educación como experiencia vital integrada, donde emoción, cognición y corporeidad interactúan de forma sistémica. Asimismo, dialoga con la noción de comunidades bioaprendientes, al reconocer que el aprendizaje no es un proceso individual aislado, sino una construcción relacional mediada por vínculos afectivos, cooperación y sentido de pertenencia. En coherencia con la educación socioemocional, la propuesta asume que las competencias emocionales pueden desarrollarse mediante intervenciones intencionadas y sistemáticas, especialmente cuando se integran a prácticas pedagógicas significativas.

Igualmente, se fundamenta en el valor de las artes manuales tradicionales como mediación pedagógica. El macramé, el bordado y el tejido no se conciben únicamente como actividades técnicas o recreativas, sino como dispositivos simbólicos que posibilitan procesos de introspección, regulación emocional y construcción colectiva de sentido. Desde la perspectiva metodológica, la Investigación – Acción Participativa (IAP) orienta la propuesta al reconocer a los estudiantes como sujetos activos en la transformación de su realidad, fortaleciendo la dimensión emancipadora del proceso formativo.

No obstante, los resultados del diagnóstico y la discusión empírica evidenciaron que, aunque estos marcos teóricos ofrecen un andamiaje sólido, presentan vacíos en cuanto a su articulación operativa en contextos escolares específicos. En la institución estudiada se constató la ausencia de una estructura sistémica que integrara biopedagogía, educación socioemocional y prácticas artesanales en un modelo pedagógico coherente y sostenido. Esta necesidad contextual constituye el punto de partida para la significación y ampliación de los referentes teóricos abordados.

En este sentido, la investigación no se limita a aplicar teorías existentes, sino que genera nuevas relaciones conceptuales entre taller artesanal, gestión emocional y tejido comunitario. La emocionalidad deja de concebirse únicamente como contenido transversal y se posiciona como organizador central de la experiencia educativa. El taller artesanal se redefine como espacio estructurador de procesos socioemocionales y como escenario de configuración de Comunidad Bioaprendiente. De esta manera, se amplía la conceptualización de biopedagogía al integrarla explícitamente con la práctica manual tradicional como mediación formativa sistemática.

El aporte teórico propio de la investigación se ubica, por tanto, en la construcción de un marco conceptual contextualizado que articula tres dimensiones interdependientes: creación artística, regulación emocional y fortalecimiento del tejido comunitario escolar. Esta triada configura una representación ajustada al contexto de la Institución Educativa Técnica Joaquín París y responde directamente al objetivo general de la investigación, orientado a fortalecer la educación socioemocional mediante una estrategia biopedagógica mediada por artes manuales tradicionales.

En correspondencia con las necesidades detectadas en los resultados (dificultades iniciales en autorregulación, debilidades en convivencia y escasa expresión emocional reflexiva), la propuesta ofrece una ruta estructurada que operacionaliza estos fundamentos teóricos en fases, talleres y orientaciones metodológicas concretas. Así, la fundamentación no se presenta como un cuerpo abstracto de ideas, sino como la base

conceptual que legitima y orienta la transformación del problema identificado: ausencia de estrategia integral para fortalecer competencias socioemocionales.

De este modo el Centro de Interés Emoción-Arte constituye una contribución teórico-práctica, en tanto enriquece el sistema de conocimientos sobre biopedagogía y educación socioemocional, y al mismo tiempo ofrece una estructura metodológica aplicable que permite intervenir y transformar la realidad diagnosticada. La propuesta emerge, por tanto, como resultado lógico y necesario del proceso investigativo, articulando teoría, evidencia empírica y acción transformadora en coherencia con el paradigma crítico dialéctico asumido.

4.2 Descripción de la propuesta de transformación

La propuesta de transformación denominada Centro de Interés Emoción-Arte se configura como una estrategia biopedagógica estructurada que integra fundamentos conceptuales y componentes operacionales orientados a transformar de manera sistemática la realidad diagnosticada en la institución. Su diseño responde directamente a las necesidades identificadas en el análisis de resultados, particularmente aquellas relacionadas con la autorregulación emocional, la convivencia escolar y la consolidación de un sentido de Comunidad Bioaprendiente.

La propuesta se organiza en dos dimensiones complementarias: un aparato teórico-conceptual y referencial, que sustenta y legitima la intervención y un aparato operacional-instrumental, que concreta dichos fundamentos en fases progresivas, talleres, recursos y orientaciones metodológicas. Esta estructura permite establecer coherencia entre el marco de investigación, los hallazgos empíricos y la ruta de implementación de la transformación pedagógica propuesta.

4.2.1 Aparato teórico-conceptual y referencial de la propuesta

La propuesta de transformación Centro de Interés Emoción-Arte se sostiene en un cuerpo teórico robusto que articula los referentes abordados en el marco de la investigación, integrándolos a una estructura aplicada al contexto institucional. Se fundamenta en la biopedagogía como enfoque que reconoce la emoción como eje estructurante del aprendizaje; en la educación emocional como campo orientado al desarrollo sistemático de competencias emocionales; en la noción de comunidades bioaprendientes como categoría relacional que enfatiza el aprendizaje cooperativo y el sentido de pertenencia; y en las artes manuales tradicionales como mediación pedagógica significativa.

La fundamentación teórica, fusiona los aportes de Humberto Maturana y Francisco Varela, Rafael Bisquerra, Elliot Eisner, y el constructo teórico que emergió en esta investigación: La Comunidad Bioaprendiente, como manifestación emergente de procesos educativos basados en los vínculos, la sensibilidad, el arte y la convivencia.

A diferencia de enfoques fragmentados que abordan la educación emocional o la educación artística de manera independiente, la propuesta integra estos referentes en una relación estructural donde el taller artesanal se convierte en espacio de gestión emocional y de construcción comunitaria. Esta articulación configura un sistema conceptual contextualizado que amplía los marcos existentes al establecer vínculos explícitos entre creación manual, autorregulación consciente y fortalecimiento del tejido relacional.

Desde la perspectiva metodológica, la Investigación-Acción Participativa sustenta el carácter transformador de la propuesta al reconocer a los actores educativos como sujetos activos del proceso. Este enfoque permite que la implementación no sea aplicación externa, sino un proceso reflexivo y participativo coherente con el paradigma asumido en la investigación.

De esta manera, el aparato conceptual no se limita a reproducir teorías previas, sino que las integra y resignifica en fusión de las necesidades detectadas en el diagnóstico, constituyendo uno de los aportes teórico-metodológicos de la investigación.

4.2.1.1 Biopedagogía: Maturana y Varela como fundamentos de un aprendizaje centrado en la vida y la emoción

Desde la perspectiva biológica del conocimiento propuesta por Maturana y Varela, el aprendizaje se concibe como un fenómeno vivo que ocurre en la interacción, en el relacionar, en el acoplamiento estructural entre el organismo y su entorno. Maturana afirma que “todo hacer es conocer y todo conocer es hacer”, resaltando que la cognición es inseparable del cuerpo, de la emoción y del contexto. Esta comprensión permite situar la propuesta Emoción-Arte como un espacio donde los estudiantes se reconocen como seres emocionales antes que racionales, y donde las prácticas artísticas se convierten en escenarios de reorganización afectiva, construcción de identidad y regulación emocional.

En esta línea, la biopedagogía entiende que el acto educativo no es una transmisión de contenidos, sino un proceso en el que se configuran formas de vivir juntos. La emoción, según Maturana, es “el fundamento de toda acción humana”; por tanto, educar desde la emoción implica educar en el respeto, en la aceptación del otro, en la construcción del nosotros. Esta premisa sustenta la necesidad de crear espacios como el Centro de Interés Emoción-Arte, donde se favorece la construcción de relaciones basadas en el reconocimiento, el respeto, la ternura y la colaboración.

La propuesta se alinea también con el planteamiento de Varela sobre la enacción, entendida como la capacidad del sujeto de construir sentido a partir de su experiencia, lo cual se hace evidente cuando los estudiantes elaboran piezas artesanales que representan emociones, vínculos y aprendizajes de vida. El hacer artesanal se convierte así en un modo de pensar, sentir y habitar el mundo.

4.2.1.2 Pedagogía de la expresión y el arte como experiencia formativa: Aportes de Elliot Eisner

La propuesta reconoce los aportes de Elliot Eisner, quien plantea que el arte es una forma indispensable de conocimiento, ya que permite desarrollar sensibilidad, imaginación, capacidad de interpretación, pensamiento cualitativo y apreciación estética. Desde esta perspectiva, el arte no es solo un medio decorativo, sino una vía privilegiada para que los estudiantes experimenten sus emociones, construyan significados, transformen la realidad, y desarrollen pensamiento complejo y creativo.

Eisner destaca que el arte enseña a percibir matices, a tomar decisiones, a tolerar la ambigüedad y a encontrar múltiples soluciones a un mismo problema, habilidades fundamentales para el desarrollo personal y social. En la propuesta del Centro de Interés Emoción-Arte, estas ideas se manifiestan a través del trabajo con macramé (secuencia, precisión, autocontrol), el bordado (detalle, concentración, simbolismo), el crochet (ritmo, respiración, calma), la expresión estética como forma de autobiografía emocional. Estos elementos permiten que los estudiantes resignifiquen su experiencia escolar desde la sensibilidad, la creatividad y el vínculo afectivo.

4.2.1.3 Educación emocional: Bisquerra y la necesidad de educar el corazón

La propuesta se fundamenta ampliamente en los aportes de Rafael Bisquerra, quien sostiene que la educación emocional es un proceso continuo y permanente orientado al desarrollo de competencias para afrontar las demandas del entorno con mayor bienestar. Bisquerra establece que la educación emocional abarca cinco grandes áreas: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida.

Los talleres del Centro de Interés Emoción-Arte desarrollan sistemáticamente cada una de estas competencias, en el caso de la conciencia emocional, a través de dinámicas de identificación, metáforas, narrativas y selección simbólica de colores y materiales. En

cuanto a la regulación emocional, esta se desarrolla mediante actividades manuales que requieren concentración, respiración, ritmo y paciencia. En la toma de cesiones en el diseño de piezas artesanales y procesos creativos, se fortalece la autonomía emocional. La competencia social, se trabajada mediante actividades colaborativas, escucha activa, sinergia y reciprocidad. Por último, las habilidades para la vida están integradas desde los Hábitos de Covey y las reflexiones finales de cada taller.

La articulación entre educación emocional y arte genera un ecosistema pedagógico que permite pasar del reconocimiento emocional a su expresión consciente y significativa, elemento central para la transformación del contexto educativo identificado en el diagnóstico. Es así como de esta investigación emerge el constructo teórico de Comunidad Bioaprendiente, desarrollado por la autora como una contribución a la teoría educativa.

La Comunidad Bioaprendiente se entiende como un sistema de relaciones pedagógicas vivas donde los participantes se reconocen mutuamente como legítimos otros; construyen aprendizajes desde la emoción y la colaboración; integran el cuidado, la creatividad y el respeto como modos de convivencia; desarrollan procesos de co-regulación emocional; generan sentido a través del arte y la expresión simbólica y construyen entornos saludables que favorecen el bienestar y la transformación personal y colectiva.

Este concepto se sustenta directamente en la biopedagogía de Maturana y Varela, en el desarrollo emocional de Bisquerra y en la pedagogía estética de Eisner, integrando sus aportes en un modelo que resalta la vida, la emoción, el vínculo y el aprendizaje colaborativo como ejes de la experiencia educativa.

La propuesta Centro de Interés Emoción-Arte constituye, por tanto, el dispositivo operativo mediante el cual se manifiesta y se hace tangible la Comunidad Bioaprendiente. Los talleres no solo generan productos artesanales, sino configuraciones

relacionales de aceptación, ternura, cooperación, atención plena, cariño y respeto mutuo, elementos que transforman la cultura emocional del aula.

La propuesta se sustenta en la convergencia de cuatro principios teóricos; desde Maturana y Varela, el aprendizaje ocurre en la emoción; educar es generar condiciones de convivencia; el conocimiento es acción encarnada. Desde Bisquerra: la educación emocional es un proceso fundamental para construir bienestar, autonomía y relaciones saludables. Desde Eisner: el arte es una vía cognitiva y emocional que favorece la sensibilidad y la creatividad y desde la Comunidad Bioaprendiente: el aula puede convertirse en un ecosistema vivo donde la emoción, el arte y la convivencia se integran para transformar la experiencia educativa.

Con esta base teórica, la propuesta Centro de Interés emoción-Arte se constituye como un resultado propositivo que no solo atiende el estado del problema, sino que también transforma el escenario educativo desde una mirada ética, estética y biológica del aprendizaje humano.

4.2.2 Aparato operacional-instrumental de la propuesta

El aparato operacional-instrumental traduce los fundamentos conceptuales en una estructura metodológica organizada en fases progresivas de intervención, cada una compuesta por talleres secuenciados y actividades orientadas al cumplimiento de los objetivos formativos de la propuesta.

La organización en fases responde a una lógica de progresividad pedagógica. En una primera etapa se privilegia el reconocimiento emocional y la autoconciencia; posteriormente se fortalece la dimensión relacional mediante prácticas colaborativas; finalmente, se consolida el sentido de comunidad y pertenencia a través de experiencias colectivas integradoras. Esta secuencia no es arbitraria, sino que deriva de las necesidades identificadas en los resultados y de la comprensión teórica del desarrollo socioemocional.

Cada fase articula momentos de sensibilización, creación manual, reflexión guiada y socialización grupal, integrando lo estético, lo emocional y lo relacional en una experiencia pedagógica coherente. Los talleres de macramé, bordado y tejido se constituyen en mediaciones concretas que permiten la interiorización de competencias socioemocionales desde la experiencia vivida.

La propuesta contempla, además, la definición de recursos humanos, materiales, didácticos y organizativos necesarios para su implementación, garantizando su viabilidad en el contexto institucional convierte el sistema conceptual en un dispositivo instrumental aplicable y evaluable, evidenciando la transición de lo teórico a lo práctico. En consecuencia, la descripción presentada permite comprender la lógica interna de la propuesta antes de detallar en los apartados siguientes sus objetivos específicos, fases, recursos y mecanismos de evaluación. El Centro de Interés Emoción-Arte se configura, así como un resultado propositivo teórico-práctico orientado a transformar de manera estructurada el problema científico identificado: ausencia de estrategia integral para fortalecer competencias socioemocionales (Anexo D).

4.3 Objetivos de la propuesta

La formulación de los objetivos de la propuesta responde a la necesidad de orientar de manera clara y sistemática la transformación del problema científico identificado en la investigación. Estos objetivos se derivan directamente del objetivo general del estudio y de las necesidades diagnosticadas en el análisis de resultados, garantizando coherencia entre fundamentación teórica, evidencia empírica y acción pedagógica transformadora.

4.3.1 Objetivo general de la propuesta

Implementar el Centro de Interés Emoción-Arte como estrategia Biopedagógica estructurada en fases progresivas y talleres creativos de artes manuales tradicionales, orientada al fortalecimiento sistemático de las competencias socioemocionales y a la consolidación de comunidades bioaprendientes en la Institución Educativa Técnica

Joaquín Paris, contribuyendo al fortaleciendo la autorregulación emocional, la empatía, el trabajo colaborativo y el sentido de pertenencia escolar.

4.3.2 Objetivos específicos de la propuesta

1. Desarrollar procesos sistemáticos de autoconciencia y autorregulación emocional en los estudiantes mediante experiencias artesanales reflexivas que respondan a las carencias socioemocionales identificadas en el diagnóstico institucional.
2. Fortalecer la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo a través de prácticas creativas compartidas que contribuyan a disminuir las dinámicas de conflicto y desconexión escolar evidenciadas en el informe de convivencia escolar.
3. Promover el sentido de pertenencia y la construcción de comunidad bioaprendiente mediante proyectos colectivos que integren emoción, estética y convivencia escolar.
4. Consolidar una estructura pedagógica integral que articule biopedagogía, educación socioemocional y artes manuales tradicionales como mediación sistemática dentro del proyecto institucional.

4.4 Actividades, fases y/o etapas

La implementación de la propuesta Centro de Interés Emoción–Arte se estructura en un conjunto de fases articuladas que integran el desarrollo emocional, la expresión artística y la construcción progresiva de vínculos comunitarios. Dichas fases emergen del análisis diagnóstico del contexto, de los fundamentos teóricos desarrollados en el capítulo II y de una lógica de progresión emocional, creativa y convivencial que orienta el diseño de los quince talleres propuestos para la transformación del entorno educativo.

En coherencia con los principios de la biopedagogía de Maturana y Varela, la educación emocional planteada por Bisquerra y la pedagogía del arte propuesta por Eisner, cada fase favorece la constitución gradual de una Comunidad Bioaprendiente, entendida como un ecosistema pedagógico en el que emoción, cuidado, creatividad y convivencia se interrelacionan para propiciar procesos de aprendizaje vivos, significativos y colaborativos.

Para asegurar la direccionalidad transformadora de la propuesta, cada fase se concibe como un componente operacional que responde a los objetivos específicos formulados en el apartado 4.3. En consecuencia, la secuencia de fases permite transitar desde la autoconciencia y la autorregulación, hacia la cooperación y la construcción de sentido, y culminar con el autocuidado, la reciprocidad y la consolidación comunitaria.

Las tres fases que se describen en la siguiente tabla, integran actividades experienciales, procesos reflexivos y prácticas artísticas, garantizando una transformación progresiva del estado emocional, creativo y convivencial de los estudiantes.

Tabla 9. Integración de fases en la propuesta Centro de Interés Emoción-Arte.

Fase	Talleres	Eje Emocional	Práctica Artística	Competencias Socioemocionales
Fase 1 Autoconciencia Emocional y Reconocimiento del otro	1–5	Identificación emocional, escucha, empatía	Macramé básico	Autoconciencia, proactividad, empatía
Fase 2 Propósito, Creatividad y Proyecto personal	6–10	Metas, prioridades, sinergia	Macramé intermedio y bordado inicial	Cooperación, resiliencia, planificación
Fase 3 Reciprocidad, Autocuidado y cierre emocional.	11–15	Gratitud, vínculos, cierre emocional	Bordado avanzado y crochet	Reciprocidad, autocuidado, cohesión comunitaria

Nota: Elaboración propia

4.4.1 Fase 1. Autoconciencia emocional y reconocimiento del otro (Talleres 1 al 5)

Esta fase tiene como propósito iniciar a los estudiantes en el reconocimiento de sus emociones, pensamientos y acciones, fortaleciendo la autoconciencia emocional y el reconocimiento del otro como un legítimo otro en la convivencia, en consonancia con los aportes de Bisquerra, Maturana y Varela.

En correspondencia con los objetivos específicos de la propuesta, esta fase se orienta principalmente al desarrollo de la autoconciencia y autorregulación emocional, así como al fortalecimiento inicial de la escucha activa y la empatía, como base para la disminución de tensiones convivenciales identificadas en el diagnóstico institucional.

Las actividades centrales incluyen dinámicas de apertura emocional orientadas a la identificación de emociones mediante metáforas, selección simbólica de colores y materiales; conversatorios sobre hábitos de vida, toma de decisiones y proactividad; prácticas guiadas de macramé básico (nudo alondra, nudo cuadrado, espiral y festón); espacios de reflexión personal y grupal sobre las experiencias vividas; y ejercicios de escucha activa, empatía y comunicación asertiva.

Los resultados esperados de esta fase son el desarrollo de una mayor conciencia de sí mismos por parte de los estudiantes, el reconocimiento de sus emociones y la comprensión de su influencia en la convivencia escolar. Asimismo, se espera el fortalecimiento de la escucha, la empatía y la proactividad, estableciendo las bases relacionales que sostendrán la progresiva consolidación de la Comunidad Bioaprendiente.

4.4.2 Fase 2. Propósito, creatividad y proyecto personal (Talleres 6 al 10)

La segunda fase tiene como propósito profundizar en la identificación de metas, prioridades y propósitos personales, mediante la integración de experiencias artísticas y procesos reflexivos, de acuerdo con los planteamientos de Bisquerra sobre construcción de sentido y de Eisner respecto a la expresión simbólica.

Esta fase se vincula de forma directa con el fortalecimiento de la planificación personal, la resiliencia y el trabajo colaborativo, en tanto se orienta a resignificar el vínculo con la escuela mediante proyectos con sentido, reduciendo dinámicas de apatía y desconexión escolar identificadas en el contexto.

Entre las actividades principales se incluyen dinámicas orientadas a la clarificación de valores, metas y prioridades; prácticas artísticas de nivel intermedio como macramé con cuentas y bordado inicial (puntada recta, atrás, tallo y margarita); actividades colaborativas destinadas a fortalecer la sinergia y el trabajo conjunto; diseños simbólicos guiados (flor de prioridades, bocetos emocionales y bordados de metas); así como reflexiones sobre planificación emocional, resiliencia y construcción del proyecto de vida.

Los resultados esperados contemplan que los estudiantes logren organizar sus emociones y prioridades, desarrollen habilidades creativas para representar simbólicamente sus propósitos personales, y fortalezcan la cooperación, el trabajo colectivo y la responsabilidad compartida. De este modo, se consolidan los vínculos relacionales que sostienen la Comunidad Bioaprendiente.

4.4.3 Fase 3. Autocuidado, Reciprocidad y Cierre Emocional (Talleres 11 al 15)

El propósito de esta fase es culminar el proceso formativo mediante prácticas que integren autocuidado, gratitud, reciprocidad y sentido de comunidad, favoreciendo la integración emocional y el fortalecimiento de la Comunidad Bioaprendiente, en coherencia con el Hábito 7 (Afilar la sierra) y los principios de la biopedagogía.

Esta fase responde al propósito de consolidar el sentido de pertenencia y el tejido comunitario, fortaleciendo prácticas de convivencia basadas en el cuidado de sí, el cuidado del otro y la reciprocidad. En términos transformadores, apunta a estabilizar los avances socioemocionales logrados en las fases previas y a proyectarlos hacia prácticas sostenibles en la vida escolar cotidiana.

Las actividades principales comprenden el bordado avanzado de corazones, palabras significativas y piezas colaborativas; el diseño de objetos textiles con sentido emocional (bolsos, almohadas y corazones); actividades reflexivas centradas en la gratitud, la reciprocidad y los vínculos afectivos; ceremonias de cierre con entrega simbólica de objetos, afirmaciones positivas y rituales comunitarios; así como la introducción al crochet como práctica orientada a la calma, la concentración y el autocuidado.

Los resultados esperados incluyen la integración de los aprendizajes emocionales, creativos y convivenciales; el fortalecimiento de la gratitud, la reciprocidad y el respeto mutuo; la consolidación del autocuidado como práctica vital; y la manifestación de la Comunidad Bioaprendiente como un espacio real de convivencia, apoyo emocional y cooperación.

Se espera que, al finalizar esta fase, los estudiantes consoliden prácticas de autocuidado y reciprocidad, expresen con mayor conciencia sus aprendizajes emocionales y fortalezcan el sentido de pertenencia al grupo, evidenciando cohesión comunitaria y disposición a sostener acuerdos convivenciales construidos durante el proceso.

4.4.4 Relación entre fases, actividades y comunidad bioaprendiente

La relación entre las fases, las actividades propuestas y configuración de la Comunidad Bioaprendiente no responde a una simple secuencia cronológica de talleres, sino a una lógica sistémica de transformación progresiva del sujeto y del colectivo. Cada fase se articula con los objetivos específicos de la propuesta y constituye un momento estructural en el tránsito desde la autorregulación individual hacia la formación de una dinámica comunitaria consciente.

El tránsito progresivo por las tres fases promueve la emergencia estructurada de una Comunidad Bioaprendiente, en la que la convivencia se convierte en aprendizaje y el aprendizaje en convivencia. Este proceso se sustenta en la integración de emoción, cuerpo y acción, en consonancia con los planteamientos de Maturana y Varela; en la construcción del bienestar emocional desde la perspectiva de Bisquerra; y en la formación estética y creativa propuesta por Eisner. En conjunto, estas dimensiones contribuyen a la transformación del clima escolar mediante prácticas pedagógicas vivas, sensibles y significativas.

A partir de esta articulación, cada actividad artesanal deja de ser una práctica aislada y se convierte en un dispositivo pedagógico que integra reflexión emocional, creación simbólica y construcción relacional. La Comunidad Bioaprendiente se configura, así como resultado del proceso metodológico diseñado, evidenciando la coherencia entre el aparato conceptual y el aparato operacional de la propuesta. De este modo la progresión por fases materializa la transición de lo teórico a lo práctico y concreta la respuesta al problema científico identificado.

En la primera fase, el énfasis en la autoconciencia emocional y el reconocimiento del otro permite que el estudiante identifique sus emociones, comprenda su impacto en la convivencia y desarrolle habilidades básicas de regulación y escucha. Este proceso individual constituye el punto de partida para la construcción comunitaria, pues no

puede haber tejido relacional sólido sin conciencia personal.

La segunda fase amplía esta dimensión al incorporar el propósito, la creatividad y el proyecto compartido como mediaciones para fortalecer el trabajo colaborativo. Las actividades artesanales dejan de ser experiencias individuales para convertirse en escenarios de cooperación, corresponsabilidad y construcción conjunta de sentido. En este tránsito, la Comunidad Bioaprendiente comienza a configurarse como espacio de interacción consiente y apoyo mutuo.

La tercera fase, consolida esta progresión al integrar prácticas de autocuidado, reciprocidad y cierre emocional, donde el grupo reconoce los aprendizajes alcanzados y los proyecta hacia la vida escolar cotidiana. En este momento, la Comunidad Bioaprendiente deja de ser una noción conceptual para convertirse en experiencia vivida, evidenciada en vínculos más respetuosos, mayor cohesión y disposición colaborativa.

De esta manera, la relación entre fases y actividades configura un sistema formativo integral donde el taller artesanal funciona como mediador entre la gestión emocional individual y la construcción colectiva de convivencia. Esta articulación constituye uno de los aportes teórico-prácticos de la investigación, al establecer una representación contextualizada del aula como ecosistema bioaprendiente.

En consecuencia, el apartado 4.4 evidencia que la propuesta opera mediante transformación progresiva del objeto estudiado, respondiendo de manera estructurada al problema científico identificado en la investigación: ausencia de estrategia integral para fortalecer competencias socioemocionales.

4.5 Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

La implementación del Centro de Interés Emoción-Arte requiere un conjunto de recursos articulados que garanticen su viabilidad operativa, y su coherencia con los fundamentos teórico-metodológicos expuestos en los apartados anteriores. Estos recursos no se

conciben como elementos accesorios, sino como condiciones estructurales que posibilitan la transición de lo conceptual a lo práctico, asegurando que cada fase de la propuesta pueda desarrollarse en correspondencia con los objetivos formativos y con las necesidades identificadas en el contexto institucional.

4.5.1 Recursos humanos

La propuesta requiere la participación activa de un docente facilitador con formación básica en educación socioemocional y conocimientos en prácticas artesanales como el macramé, el tejido a crochet y el bordado. Su rol implica la orientación técnica de los talleres, la mediación pedagógica y el acompañamiento reflexivo de los estudiantes durante el proceso formativo.

El rol del docente facilitador no se limita a la instrucción técnica, sino que comprende la mediación emocional, la promoción de espacios de diálogo y la sistematización de evidencias del proceso, elementos indispensables para garantizar la coherencia entre implementación, evaluación y validación de la propuesta.

Así mismo, la propuesta contempla el acompañamiento permanente del orientador escolar cuya participación resulta fundamental en el desarrollo de los talleres, apoyando de manera directa la dimensión emocional del proceso, especialmente en situaciones en donde los participantes experimentan frustración, inseguridad o baja tolerancia frente a la dificultad técnica de las actividades artesanales.

Su intervención favorece la regulación emocional en momentos de bloqueo creativo o desmotivación, ofreciendo estrategias de contención, escucha activa y resignificación del error como oportunidad de aprendizaje. La articulación entre docente facilitador y orientación escolar consolida un enfoque interdisciplinar que integra lo pedagógico y lo socioemocional, garantizando que la propuesta no se reduzca a una experiencia artística, sino que opere como dispositivo formativo integral coherente con el problema identificado.

La participación de los directivos institucionales también resulta relevante para respaldar la implementación y asegurar la sostenibilidad de la estrategia dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

4.5.2 Recursos materiales

Con el fin de garantizar la ejecución organizada y sistemática de los talleres propuestos, se detallan a continuación los recursos materiales requeridos para cada fase. Esta organización permite evidenciar la factibilidad técnica de la propuesta y su adecuación a las condiciones reales del contexto institucional, evitando requerimientos extraordinarios que dificulten su replicabilidad.

Tabla 10. *Recursos materiales y mediadores pedagógicos según fase y tipo de actividad.*

Macramé (fase 1 y 2)	Bordado (fase 2 y 3)	Crochet (fase 3)	Apoyo emocional y pedagógico
-Hilos chinos, hilos de algodón, trapillo o cola de rata. -Telares o soportes para nudos. -Aros metálicos o mosquetones (para llaveros). -Cuentas acrílicas o decorativas. -Tijeras, pegamento textil y reglas.	-Tambores de bordado. -Telas de bayadera o lienzos. -Agujas punta roma. -Hilos de algodón de colores. -Lápices para tela o marcadores solubles.	-Agujas de crochet (número 3 o 4). -Hilos de algodón o acrílicos suaves.	-Tarjetas de colores para dinámicas emocionales. -Hojas especiales para cartas y reflexiones. -Etiquetas decorativas para afirmaciones. -Murales o cartulinas para registro colectivo. -Cartucheras, sobres o portafolios para guardar evidencias.

Nota: Elaboración propia

La disponibilidad y accesibilidad de estos materiales refuerzan el carácter viable y sostenible de la propuesta, al tratarse de insumos de bajo costo y fácil adquisición, lo cual facilita su incorporación progresiva al proyecto educativo institucional.

4.5.3 Recursos didácticos

Se consideran como recursos didácticos las guías de trabajo, las bitácoras reflexivas, los registros fotográficos, los diarios de campo, y los instrumentos de seguimiento utilizados durante el desarrollo de los talleres.

Así mismo, se incorporan recursos teórico-referenciales impresos que sintetizan los fundamentos conceptuales de la propuesta, tales como la biopedagogía (Maturana y Varela), la educación emocional (Bisquerra), las pedagogías del arte (Eisner), los métodos experienciales y reflexivos, y el concepto de Comunidad Bioaprendiente como aporte de la autora. Estos materiales permiten que los participantes comprendan el sustento teórico de las actividades desarrolladas, fortaleciendo la coherencia entre práctica pedagógica y fundamentación conceptual.

De igual manera se emplean recursos audiovisuales que cumplen una función mediadora dentro del proceso formativo, tales como música instrumental para ambientación emocional, dispositivos para registro fotográfico y audiovisual de evidencias, videos demostrativos sobre técnicas de macramé, bordado o crochet, y equipos de proyección (video beam) que apoyan la socialización de contenidos y acompañen el desarrollo de las actividades.

Estos recursos no solo orientan la actividad pedagógica, sino que constituyen insumos fundamentales para la evaluación cualitativa del proceso. Permitiendo documentar avances emocionales, progresos técnicos y transformaciones en la dinámica relacional del grupo.

La sistematización de estas evidencias fortalece la validez interna de la propuesta y su posterior análisis en el proceso de valoración y validación.

4.5.4 Recursos espaciales

La implementación requiere un espacio físico adecuado que facilite el trabajo manual y la integración grupal, preferiblemente un aula con buena iluminación, ventilación y disposición flexible del mobiliario.

La organización del espacio no se limita a una condición logística, sino que incide directamente en la regulación emocional y en la calidad de la interacción, configurando un ambiente facilitador del aprendizaje vivencial y del fortalecimiento de la Comunidad Bioaprendiente.

Un entorno seguro y acogedor contribuye a generar confianza, apertura emocional y disposición al trabajo colaborativo.

4.5.5 Recursos organizativos

Entre los recursos organizativos se incluye la planificación del cronograma de talleres, la asignación de tiempos dentro de la jornada académica y la articulación de la propuesta con las áreas curriculares correspondientes.

La integración de la estrategia al calendario académico institucional garantiza su sostenibilidad y evita que se perciba como actividad aislada o extracurricular, asegurando coherencia con el proyecto educativo institucional y con los lineamientos formativos de la institución.

La adecuada coordinación entre docente facilitador y directivos resulta fundamental para consolidar la continuidad del proceso formativo.

4.5.6 Recursos afectivos y relacionales

Los recursos afectivos y relacionales comprenden el clima de confianza, respeto, escucha activa y reciprocidad que se construye durante el desarrollo de la propuesta.

Estos recursos constituyen el núcleo invisible del proceso transformador, ya que la consolidación de una Comunidad Bioaprendiente depende de la calidad de los vínculos interpersonales y la disposición emocional de los actores educativos. La promoción de relaciones basadas en el cuidado mutuo, la empatía y la cooperación se convierte así en condición indispensable para que la estrategia biopedagógica alcance los resultados esperados.

En conjunto, los recursos descritos garantizan la factibilidad, viabilidad y coherencia instrumental del Centro de Interés Emoción-Arte, evidenciando que la propuesta cuenta con las condiciones necesarias para su implementación efectiva en el contexto institucional.

4.6 Resultados

Los resultados de la propuesta Centro de Interés Emoción-Arte constituyen productos teórico-prácticos derivados de su implementación y orientados a la transformación del estado del problema científico identificado en el contexto escolar. Estos resultados se expresan en dos dimensiones interrelacionadas: a nivel conceptual, como aportes al sistema de conocimientos del objeto de estudio. A nivel operativo, en la modificación de las dinámicas emocionales, convivenciales y creativas de los estudiantes participantes transformando la realidad educativa.

En coherencia con los lineamientos metodológicos abordados, los resultados se clasifican en teóricos, prácticos y teórico-metodológicos. En tanto enriquecen la comprensión conceptual del fenómeno, estructuran un modelo aplicable y evidencian transformación verificable en el contexto intervenido.

4.6.1 Resultados o productos a obtener

Los productos derivados de la implementación del Centro de Interés Emoción-Arte se organizan en tres niveles articulados: resultados teóricos, resultados prácticos y

resultados convivenciales, los cuales, en su conjunto, configuran el carácter teórico-práctico de la propuesta.

4.6.1.1 Resultados teóricos

Dentro de los resultados teóricos se consolida el constructo, “Comunidad Bioaprendiente”, entendido como un ecosistema educativo vivo que integra emoción, convivencia, creatividad, cuidado y aprendizaje mutuo. Este constructo constituye un aporte conceptual original de la investigación, al articular biopedagogía, educación emocional y mediación artística en una representación contextualizada del aula.

Así mismo se evidencia la articulación epistemológica entre biopedagogía (Maturana y Varela), educación emocional (Bisquerra) y pedagogías del arte (Eisner), demostrando que la integración de la emoción, experiencia estética y convivencia fortalece la formación integral.

Se incorpora además el modelo pedagógico integrador Emoción-Arte, que organiza los procesos formativos en tres fases progresivas: autoconciencia, proyecto personal y creatividad, y autocuidado y reciprocidad. Este modelo constituye un sistema estructurado que transita de lo individual a lo comunitario, configurando un aporte teórico-metodológico replicable.

4.6.1.2 Resultados prácticos

Dentro de los resultados prácticos, se encuentra la secuencia operativa de 15 talleres vivenciales, diseñados, aplicados y sistematizados para el desarrollo emocional, creativo y convivencial. Estos talleres incluyen guías metodológicas completas que discriminan actividad emocional de apertura, desarrollo técnico-artístico, reflexión individual y grupal, evaluación vivencial y materiales y observaciones.

Se incluyen también producciones artísticas del estudiantado, como evidencia tangible del proceso formativo (macramé, bordado, crochet y trabajos colaborativos), junto con instrumentos de seguimiento tales como portafolios, reflexiones escritas, fotografías, afirmaciones personales, productos simbólicos de cierre.

Estos productos instrumentales constituyen evidencia de la transformación operativa del objeto de estudio, demostrando que la propuesta no se limita a la formulación conceptual, sino que modifica prácticas y dinámicas escolares.

4.6.1.3 Resultados convivenciales y socioemocionales

Como resultados convivenciales y emocionales se evidencian el fortalecimiento de la Comunidad Bioaprendiente, el incremento del respeto, la escucha activa y la colaboración, así como la mejora del clima emocional y los vínculos positivos y recíprocos.

Se registra también el desarrollo de competencias socioemocionales, en correspondencia con las categorías propuestas por Bisquerra: conciencia emocional, regulación, autonomía emocional, Competencia social, habilidades para la vida.

Estos resultados expresan la transformación observable del funcionamiento del grupo intervenido y constituyen evidencia del impacto formativo de la propuesta en la realidad institucional.

4.6.2 Indicadores, criterios de evaluación o de instrumentación

Los indicadores y criterios formulados permiten evaluar la efectividad y coherencia de la propuesta en sus dimensiones emocional, artística, convivencial y pedagógica-metodológica. Los indicadores se organizan en cuatro categorías: emocionales, creativos-artísticos, convivenciales y pedagógico-metodológicos. Esta clasificación garantiza la correspondencia entre objetos específicos, fases de implementación y resultados esperados.

Las tablas 11, 12 y 13 establecen para cada indicador su criterio de evaluación y forma de verificación. Esta estructura permite que la propuesta sea evaluable, medible y coherente con el marco teórico de la investigación, demostrando su viabilidad metodológica y su posibilidad de generalización contextual.

En consecuencia, los indicadores no solo cumplen una función de control, sino que operan como instrumentos de seguimiento formativo que aseguran la coherencia interna del resultado propositivo y su alineación con el problema científico identificado, estos se organizan en correspondencia directa con los objetivos específicos de la propuesta.

Tabla 11. *Indicadores emocionales*

Indicador	Criterio de evaluación	Forma de verificación
Autoconciencia emocional	Identifica emociones y las expresa verbal o simbólicamente	Reflexiones escritas, dinámicas de apertura, conversaciones
Regulación emocional	Gestiona emociones durante actividades de precisión y concentración	Trabajo artesanal, manejo de frustración, constancia
Autonomía emocional	Toma decisiones responsables en su proceso creativo	Elección de colores, diseño, técnicas

Nota: Elaboración propia

Tabla 12. *Indicadores creativos y artísticos*

Indicador	Criterio de evaluación	Forma de verificación
Desarrollo técnico	Ejecuta puntadas y nudos con precisión progresiva	Productos textiles (pulseras, bordados, crochet)
Creatividad	Propone variaciones personales en sus diseños	Diseño propio, combinaciones estéticas
Concentración y paciencia	Mantiene el foco durante la actividad	Tiempo sostenido de trabajo artístico

Nota: Elaboración propia

Tabla 13. *Indicadores convivenciales*

Indicador	Criterio de evaluación	Forma de verificación
Cooperación	Trabaja en equipo y colabora con otros	Actividades colaborativas (talleres 6, 13)
Escucha activa	Atiende sin interrumpir y valida al otro	Dinámicas de diálogo, bordado de palabras
Reciprocidad	Reconoce y agradece aportes de compañeros	Talleres 11, 14, tarjetas de afirmación

Nota: Elaboración propia

4.7 Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación

La valoración de la propuesta Centro de Interés Emoción-Arte se sustenta en la coherencia entre sus objetivos, los resultados esperados, los indicadores formulados y los componentes estructurales del diseño instrumental (fases, actividades y tareas). La evaluación se orienta a determinar su pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad, posibilidad de generalización y nivel de originalidad, en correspondencia con los requisitos que debe cumplir un resultado propositivo de una investigación a nivel doctoral.

La evaluación se realiza a partir de la evaluación sistemática entre: objetivos específicos de la propuesta, fases de implementación, indicadores y criterios establecidos y evidencias y productos verificables.

4.7.1 Articulación entre objetivos, indicadores y resultados

La propuesta se evalúa mediante la correspondencia directa entre los objetivos específicos formulados en el apartado 4.3, las fases descritas en el 4.4 y los indicadores presentados en el 4.6.2.

En la dimensión emocional, los indicadores como autoconciencia, regulación y autonomía emocional se verifican a través de reflexiones escritas, dinámicas de apertura,

manejo de frustración durante el trabajo artesanal y toma de decisiones en el proceso creativo. Estas evidencias permiten juzgar cambios observables en las habilidades socioemocionales y en la capacidad de gestión emocional del estudiantado.

En la dimensión creativa-artística, el desarrollo técnico, la creatividad y la concentración se evidencian en los productos textiles elaborados, en la precisión progresiva de puntadas y nudos, y en la elaboración de diseños propios. Estas evidencias permiten valorar el grado de implementación efectiva de los talleres y su coherencia metodológica.

En la dimensión convivencial, los indicadores de cooperación, escucha activa y reciprocidad se verifican mediante actividades colaborativas específicas (talleres 6, 11, 13 y 14), dinámicas de diálogo y productos simbólicos compartidos. Estas evidencias permiten evaluar la transformación del clima grupal y la consolidación de la Comunidad Bioaprendiente.

De esta manera, cada fase de la propuesta cuenta con criterios verificables que permiten juzgar su capacidad de transformación en relación con el problema científico identificado.

4.7.2 Recursos para la implementación y coherencia evaluativa

La valoración de la propuesta considera también la disponibilidad y articulación de los recursos humanos, materiales, didácticos, espaciales, organizativos y afectivos descritos en el apartado 4.5. La presencia del docente y del orientador escolar, la utilización sistémica de bitácoras y registros, la accesibilidad de materiales textiles y la organización institucional del tiempo garantizan la factibilidad operativa de la propuesta en el contexto territorial intervenido.

La coherencia entre recursos, objetivos e indicadores permite afirmar que la propuesta no solo es teóricamente fundamentada, sino instrumentalmente viable y evaluable.

4.7.3 Juicio valorativo sobre el cumplimiento de los requisitos

En relación con los criterios establecidos para una propuesta de transformación en una investigación doctoral, puede afirmarse que el Centro de Interés Emoción-Arte cumple con los requisitos fundamentales exigidos para este tipo de resultado propositivo.

En primer lugar, la propuesta demuestra su pertinencia, en tanto responde de manera directa a las necesidades reales diagnosticadas en la institución, particularmente aquellas asociadas a carencias socioemocionales, dificultades de convivencia escolar y ausencia de estrategias pedagógicas integrales que articulen emoción, creatividad y comunidad.

Así mismo, evidencia validez, al cumplir la función para la cual fue diseñada: fortalecer competencias socioemocionales, mejorar el clima relacional del grupo y consolidar la Comunidad Bioaprendiente como forma transformadora de interacción escolar. Los indicadores establecidos y las evidencias recogidas permiten constatar que la propuesta produce efectos coherentes con sus objetivos formativos.

En cuanto a factibilidad, la propuesta se muestra viable en el contexto intervenido, dado que puede implementarse con recursos institucionales accesibles, acompañamiento interdisciplinar y materiales de bajo costo, sin requerir infraestructura extraordinaria. La organización por fases y sistematización de talleres facilitan su ejecución ordenada y sostenible.

En relación con su aplicabilidad, la existencia de guías metodológicas estructuradas, instrumentos de seguimiento y criterios de evaluación claramente definidos posibilita que otros docentes o instituciones puedan implementarla, respetando las adaptaciones necesarias a sus contextos específicos.

Del mismo modo, la propuesta posee potencial de generalización, en la medida en que el modelo pedagógico integrador Emoción-Arte, puede adaptarse a otros entornos

educativos que presenten problemáticas similares en el ámbito socioemocional y convivencial, manteniendo su coherencia conceptual y metodológica.

Finalmente, en términos de novedad y originalidad, la propuesta integra de manera estructurada la biopedagogía, la educación emocional y las artes manuales tradicionales en un modelo progresivo que articula autoconciencia, creatividad y construcción comunitaria. Esta integración configura un aporte conceptual y metodológico que amplía los enfoques existentes y ofrece una representación contextualizada del aula como ecosistema bioaprendiente.

La implementación de la propuesta Centro de Interés Emoción-Arte permitió evidenciar cambios significativos en el estado del problema identificado inicialmente. Los estudiantes fortalecieron su capacidad de reconocer y regular sus emociones, mejoraron sus vínculos interpersonales y desarrollaron habilidades de convivencia basadas en la cooperación, la escucha y la reciprocidad.

Las prácticas artísticas actuaron como mediadoras de procesos internos y relacionales que favorecieron la creación de un clima emocional más saludable. Asimismo, emergió una Comunidad Bioaprendiente, caracterizada por el respeto mutuo, el cariño entre participantes, el aprendizaje colectivo y el desarrollo de sentido compartido, lo cual confirma la pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad y originalidad de la propuesta.

De esta manera, el resultado propositivo contribuyó de manera efectiva a transformar la realidad educativa estudiada, respondiendo de forma concreta a las necesidades expresadas en el diagnóstico y avanzando hacia la mejora integral del contexto. Lo que se puede evidenciar también en el reconocimiento por la implementación del Centro de Interés realizado a la investigadora, como se evidencia a continuación.

Figura 13. Reconocimiento por implementación del centro de Interés durante el año 2025



Nota: Elaboración propia

4.7.4 Validación externa mediante consulta a especialistas y recomendaciones

Como parte del proceso de validación del resultado propositivo, la propuesta Centro de Interés Emoción-Arte fue sometida a evaluación externa mediante la aplicación de un instrumento de validación dirigido a dos especialistas con experiencia en educación, educación emocional y pedagogías integradoras. (Anexo R) Este instrumento permitió valorar de manera sistemática las dimensiones de pertinencia, validez teórica y metodológica, factibilidad, aplicabilidad, generalización y originalidad de la propuesta en correspondencia con los criterios exigidos para un resultado propositivo doctoral.

Las especialistas coincidieron en reconocer la coherencia interna del diseño, la solidez de su fundamentación teórica y la pertinencia de la articulación entre emoción, arte y convivencia como vía para la transformación del clima escolar. Asimismo, valoraron positivamente la organización por fases, la claridad en la formulación de los objetivos, la viabilidad operativa de las actividades propuestas y el potencial del constructo Comunidad Bioaprendiente como aporte conceptual relevante.

Como resultado de esta valoración, se emitieron recomendaciones orientadas al perfeccionamiento del diseño, (Anexo S), entre las cuales se destacó la necesidad de profundizar en la explicitación de los momentos reflexivos al cierre de cada taller, reforzar la sistematización de evidencias emocionales y convivenciales, considerar orientaciones para la adaptación de la propuesta a otros niveles educativos y mantener la formación continua del docente facilitador en educación emocional y prácticas artísticas. Estas recomendaciones fueron incorporadas de manera reflexiva dentro del diseño final de la propuesta (Anexo S), lo cual permitió fortalecer su consistencia metodológica, ampliar su aplicabilidad y consolidar su rigor científico. En consecuencia, la validación externa no solo respalda la solidez conceptual de la propuesta, sino que evidencia su perfeccionamiento a partir del juicio de expertos.

5. Conclusiones

Las conclusiones que se presentan a continuación sintetizan los principales hallazgos derivados del proceso investigativo desarrollado en la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué, durante el año 2025. La investigación tuvo como propósito implementar una estrategia biopedagógica basada en artes manuales tradicionales para fortalecer las competencias socioemocionales de estudiantes de educación secundaria, desde un enfoque mixto de carácter crítico-dialéctico y bajo la metodología de la Investigación-Acción Participativa (I.A.P.). A partir del proceso de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de la estrategia pedagógica Centro de Interés Emoción-Arte, se identificaron transformaciones significativas en las dinámicas socioemocionales y convivenciales de los estudiantes participantes.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a diagnosticar las necesidades socioemocionales presentes en los estudiantes, se logró identificar un conjunto de dificultades relacionadas con la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo. El análisis de fuentes institucionales, las observaciones iniciales y los espacios de diálogo con la comunidad educativa permitieron establecer una línea base clara sobre las condiciones socioemocionales de los estudiantes y comprender que estas dificultades no correspondían únicamente a comportamientos individuales, sino a dinámicas relacionales y contextuales propias del entorno escolar contemporáneo.

En relación con el segundo objetivo específico, dirigido al diseño e implementación de la estrategia biopedagógica Centro de Interés Emoción-Arte, se concluye que la propuesta pedagógica logró generar espacios significativos de expresión emocional, creatividad y encuentro entre los estudiantes. La mediación de las artes manuales tradicionales favoreció procesos de introspección, diálogo y cooperación, permitiendo que los participantes construyeran experiencias de aprendizaje basadas en el reconocimiento de sus emociones, el respeto por el otro y el fortalecimiento de vínculos dentro de la comunidad educativa.

Respecto al tercer objetivo específico, orientado a evaluar los resultados de la intervención, los datos obtenidos mediante la triangulación de técnicas cualitativas y cuantitativas evidenciaron mejoras en el desarrollo de habilidades socioemocionales, especialmente en la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo. Asimismo, se observaron transformaciones positivas en las dinámicas de convivencia escolar y en la disposición de los estudiantes hacia la participación colectiva y el uso creativo del tiempo libre.

En relación con el objetivo general de la investigación, orientado a implementar una estrategia biopedagógica basada en artes manuales tradicionales para fortalecer las competencias socioemocionales en estudiantes de secundaria, se concluye que este fue alcanzado de manera satisfactoria. La implementación del Centro de Interés Emoción-Arte permitió generar procesos de aprendizaje significativos que integraron emoción, creatividad y reflexión pedagógica, evidenciando que las prácticas artísticas tradicionales pueden constituirse en mediaciones educativas efectivas para el desarrollo socioemocional.

En cuanto a la hipótesis de investigación, se concluye que esta fue corroborada, en la medida en que la implementación de una estrategia biopedagógica mediada por artes manuales tradicionales contribuyó al fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los estudiantes participantes. Los resultados obtenidos evidencian que la mediación artística manual, cuando se desarrolla dentro de un proceso pedagógico reflexivo y participativo, favorece la regulación emocional, la empatía y la construcción de relaciones interpersonales más respetuosas y colaborativas.

Desde el punto de vista teórico, la investigación aporta a la comprensión del concepto de Comunidad Bioaprendiente como una categoría que articula la biopedagogía, la educación socioemocional y la mediación artística dentro del contexto escolar. En el plano metodológico, se confirma la pertinencia de la Investigación-Acción Participativa como enfoque para la transformación de problemáticas educativas concretas, al permitir

que los actores educativos participen activamente en la construcción del conocimiento y en la transformación de su propia realidad. En el plano práctico, la estrategia desarrollada demostró ser viable, pertinente y replicable en contextos escolares similares, constituyéndose en una alternativa pedagógica que integra arte, emoción y cultura como elementos fundamentales del aprendizaje.

En síntesis, la investigación confirma que la incorporación de estrategias biopedagógicas mediadas por prácticas artísticas tradicionales puede contribuir significativamente al fortalecimiento de las competencias socioemocionales en el contexto escolar, promoviendo ambientes educativos más empáticos, participativos y humanizantes.

RECOMENDACIONES

Las siguientes recomendaciones se derivan de los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación y de la implementación de la estrategia biopedagógica Centro de Interés Emoción-Arte. Su propósito es orientar futuras investigaciones, fortalecer los procesos formativos en el ámbito educativo y favorecer la continuidad y proyección de la propuesta en contextos escolares similares.

1. Recomendaciones metodológicas

Para futuras investigaciones se recomienda ampliar el alcance poblacional del estudio, incorporando muestras más diversas en número de participantes y en instituciones educativas. Esta ampliación permitiría contrastar los resultados obtenidos y fortalecer la validez externa de los hallazgos relacionados con el desarrollo socioemocional mediado por prácticas artísticas tradicionales.

Asimismo, se sugiere replicar el diseño metodológico mixto utilizado en esta investigación en otros contextos educativos, incorporando variaciones en los instrumentos de recolección de información, tales como entrevistas en profundidad, estudios de caso prolongados o escalas socioemocionales más específicas. Estas estrategias permitirían profundizar en la comprensión de los procesos emocionales y relacionales que emergen durante la experiencia pedagógica.

Finalmente, se recomienda desarrollar estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto a mediano y largo plazo de las estrategias biopedagógicas mediadas por artes manuales tradicionales en el bienestar emocional y la convivencia escolar.

2. Recomendaciones académicas

A la Institución Educativa Técnica Joaquín París se le recomienda considerar la integración progresiva del Centro de Interés Emoción-Arte dentro de su Proyecto

Educativo Institucional (PEI), como estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de las competencias socioemocionales y de la convivencia escolar.

A los docentes se sugiere incorporar en sus prácticas pedagógicas actividades que integren la expresión artística, el reconocimiento emocional y el trabajo colaborativo, reconociendo el valor formativo de las artes manuales tradicionales como mediación para el aprendizaje significativo y el desarrollo socioemocional.

A la comunidad académica se recomienda promover nuevas líneas de investigación relacionadas con la biopedagogía, la educación socioemocional y la mediación artística en contextos educativos, con el fin de ampliar el conocimiento científico sobre estrategias pedagógicas que integren emoción, creatividad y cultura.

3. Recomendaciones prácticas

A nivel institucional, se recomienda dar continuidad al Centro de Interés Emoción-Arte como espacio formativo complementario, garantizando su sostenibilidad mediante la asignación de tiempos, recursos y acompañamiento pedagógico.

Asimismo, se sugiere fortalecer el trabajo articulado entre docentes, orientadores escolares y familias, mediante encuentros de sensibilización o talleres formativos que permitan extender el desarrollo socioemocional de los estudiantes al entorno familiar y comunitario.

Finalmente, se recomienda explorar alianzas con organizaciones culturales o comunitarias que promuevan las artes manuales tradicionales, con el propósito de ampliar los escenarios de aprendizaje y fortalecer el vínculo entre escuela, cultura y comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abaunza, J., Fonseca, J., Pedraza, J., y Sánchez, E. (2024). La socioemocionalidad en el acompañamiento pedagógico, pertinente para el bioaprendizaje. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 17 (1).
<https://www.redalyc.org/journal/5610/561082313006/561082313006.pdf>
- Alcaraz, M. (2023). *Competencias emocionales de futuros docentes de Educación Secundaria Obligatoria* (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia).
<https://digitum.um.es/server/api/core/bitstreams/e91b54a0-fa65-495e-83e6-9a548298ccfa/content>
- Álzate, F. A., y Chaverra, L. M. (2019). Hacia una gestión educativa bioaprendiente: otros giros epistémicos desde nuevas semánticas. *Intersticios sociales*, (17), 9-25.
- Araoz, L. (2022). *Propuesta para mejorar las prácticas pedagógicas en el marco de la implementación del Currículo Nacional de Educación Básica en las docentes de la IE Pública Primaria 50003 Santa Rosa del Cusco* (Doctoral dissertation, Tesis de pregrado). <https://hdl.handle.net/20.500.12866/12628>
- Arriagada, C., y Cavieres, E. (2021). Educación emocional y políticas educativas: Tensiones y desafíos para su implementación en el sistema escolar chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 45–60.
- Arteaga, W. L. (2023). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención de educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=322750>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi Health System Inc.
- Barrios, O., y Diez, T. (2018). Estrategias: Una sistematización de definiciones en el campo educacional. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (66). Estrategias: Una sistematización de definiciones en el campo educacional
- Benhumea, L. E. (2019). ¿Qué es el estado del arte?
https://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/108948/secme-18438_1.pdf?sequence=1
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
<https://www.rehueong.com.ar/sites/default/files/2025-02/Educaci%C3%B3n%20Emocional%20y%20Competencias%20b%C3%A1sicas%20para%20la%20vida.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional y bienestar* (3.ª ed.). Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2015). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2021). *Educación emocional y bienestar* (5.ª ed.). Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2023). *Educación emocional y bienestar* (6.ª ed.). Wolters Kluwer.
- Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408.
<https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>

- Brenes, J. (2021). Biopedagogía, herramienta de estrategias hacia la inclusión de personas dentro del sistema educativo. *Revista Estudios*, (43), 545-562. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9115276>
- Castañeda, Y. C. (2019). *El arte como estrategia pedagógica para la transformación de la práctica docente: Una experiencia desde el currículo por proyectos*. [Tesis doctoral, Universidad de La Salle]
- Chaverra, L. M., y Álzate, F. A. (2014). Comunidades académicas bioaprendientes: Emergencias autoorganizativas en el contexto de la educación superior. *Gestión de la Educación*, 119-129. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/4d33598e-162b-40f4-8084-48b1d5af72af/content>
- Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*, Santa Fe de Bogotá: Legis.
- Congreso de la República de Colombia. (2013, 20 de marzo). Ley 1620 de 2013: *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Bogotá, Colombia: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2023). *Ley 2294 de 2023: Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 “Colombia, potencia mundial de la vida”*. Diario Oficial No. 52.400.
- Congreso de la República de Colombia. (2024, 19 de julio). *Ley 2383 de 2024: Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia*. Diario Oficial No. 52.822.

CONPES 115 de 2008. (2008). *Documento CONPES Social 115: Política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia”*. Bogotá, Colombia: Consejo Nacional de Política Económica y Social – Departamento Nacional de Planeación.

Covey, S. R. (1989). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Free Press.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Creswell, J. W., y Plano, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2023). Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026: Colombia potencia mundial de la vida. Presidencia de la República.

Devia-Cárdenas, J. A. (2018). La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 9(21), 179-196.
<http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v9n21/2216-0159-prasa-9-21-179.pdf>

Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. New York: Minton, Balch & Company.

Domínguez, S. (2007). El objeto de estudio en la investigación. Diversas aproximaciones. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7(4), 41-50.
[https://pics.unison.mx/SemyAct/007_Dominguez\(2\).pdf](https://pics.unison.mx/SemyAct/007_Dominguez(2).pdf)

Dussan, F., Mulford, C., Machado, D., Machado, N., Machado, M., López, M., Arrazola, L., Lopez, A., López, B., Alvarino, J., Larios, S., Rivera, N., Sequea, N., Guzman, D., Davila, B., y Luque, L. (2018). La artesanía como estrategia pedagógica para la enseñanza de la identidad cultural. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(3), 449–456.

- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós.
https://planetadelibroscom.cdnstatics2.com/libros_contenido_extra/43/42968_el_art_e_y_la_creacion_de_la_mente.pdf
- Eisner, E. W. (2008). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- El Congreso de Colombia. (1994, febrero 8). *Ley 115 de 1994*. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150>
- El Congreso de Colombia. (2006, noviembre 8). *Ley 1098 de 2006*. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106>
- El Congreso de Colombia. (2013, marzo 15). *Ley 1620 de 2013*. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.733. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Escudero, X., y Cortez, Y. (2022). *Educación Sentipensante: equilibrio entre razón y emoción en el aula*.
- Esteban, M. T. (2004). *Antropología del cuerpo: Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Edicions Bellaterra.

- Fals, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI Editores.
- Fals, O. (2008). *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos*. Editorial El Colectivo.
- Flores, K. (2023). *Educación desde la Biopedagogía: el encanto de aprender para la vida*. Universidad La Salle, Costa Rica.
- Flores, M. (2009). La educación desde la biopedagogía: el encanto de aprender para la vida. *Revista Arje*, 1(1), 21-30.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Garcés, C. P. (2024). *Aproximaciones teóricas sobre competencias socioemocionales en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica primaria en la localidad Country de Cartagena, Colombia* (Tesis doctoral). Universidad de Cartagena, Colombia.
<https://mail.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1022/894>
- García, C. (2022). *El arte como mediación en los procesos de resiliencia en jóvenes de contextos de vulnerabilidad social*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Rosario]
- García, J., y Otero, A. D. (2022). *Habilidades socioemocionales en docentes universitarios: Reporte parcial de resultados de tesis doctoral*. Universidad Veracruzana, Xalapa, México.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

González, L., y Martínez, M. (2022). Intervención emocional con docentes de secundaria en el Tolima. *Revista Colombiana de Educación*, 83(1), 59–74.

Gutiérrez, I. del R. (2023). *El arte como estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria*. [Tesis de Licenciatura, Escuela Normal de Ixtlahuaca].

Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2021). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.

Herrera, L., y Buitrago, R. E. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones. *Praxis & Saber*, 10(24), 9-22.
http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592019000300009

Iriás, C. (2023). Fundamentos epistemológicos de la biopedagogía. *Revista Pedagógica Crítica*, 19(1), 77–91.

Irwin, R. L. (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press.

Janiaski, F., y Fagundes, T. (2023). Aulas de Arte em Rondonópolis: uma construção dialógica sobre o ensino de arte na escola. *Revista Brasileira de Educação*, 28.
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782023000100264&script=sci_arttext

Kemmis, S. (2009). *Action research as a practice-based practice*. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *La investigación-acción participativa*. En: *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Universidad Veracruzana.
- López-Cassà, E., & Bisquerra, R. (2024). Emotional education in times of crisis. *RELIEVE*, 30(1), art.M1. <http://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30381>
- López-Cassà, È., y Bisquerra, R. (2023). *Educación en las emociones en tiempos de crisis*. Barcelona, España: Editorial Horsori.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth*. Macmillan.
- Macedo, E. (2006). *Pedagogía de la presencia*. Vozes.
- Machado, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia-Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 35-47.
<https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/view/819/2073>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. R. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. R. (2002). *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. R., y Varela, F. J. (1972). *De máquinas y seres vivos: Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Editorial Universitaria.

- Maturana, H. R., y Varela, F. J. (1984). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.
- Maturana, H. R., y Varela, F. J. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano* (p. 172). Buenos Aires: Lumen.
- Méndez, M., y Patiño, D. (2022). Biopedagogía como herramienta de inclusión educativa. *Revista Colombiana de Pedagogía Crítica*, 14(1), 66–84.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994, agosto 3). *Decreto 1860 de 1994*. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial No. 41.480. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1362321>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Lineamientos curriculares de educación artística*. Ministerio de Educación Nacional.
- Molinero, P. (2024). *El rechazo entre iguales en Educación Infantil: caracterización y programa socioemocional para su prevención y reducción*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/69494/TESIS-2340-240719.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montalvo, L. (2002). *Investigación e innovación educativa: perspectivas y prácticas docentes*. https://revistavoces.net/wp-content/uploads/2022/10/investigacion_e_innovacion_educativa.pdf
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 47-73.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55114080004.pdf>

- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión, 22.
- Navarro, S. G., y Márquez, L. (2023). Las artes y la expresión socioemocional en los centros comunitarios de aprendizaje. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(5), 3098-3108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9137957>
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools*. Teachers College Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). Aportes a la enseñanza de habilidades socioemocionales. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales. <https://unescolcece.org/wp-content/uploads/2024/01/Enero-2024-Aportes-para-la-ensenanza-de-habilidades-socioemocionales.pdf>
- Orrego, V. (2022). Innovación educativa: Propuesta conceptual, paradigmática y dimensiones de acción. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(2), 95-116. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/18039/27413>
- Paczkowski, M. (2021). *Arte y resiliencia: Mediación artística*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/671857>
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
- Plata, M. E. (2019). Prácticas vitales y saberes bio: claves para pensar resistencias en lo educativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2).

https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A6%3A18100294/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A137861212&crl=c&link_origin=scholar.google.com.mx

Presidencia de la República de Colombia. (1994, 3 de agosto). *Decreto 1860 de 1994*: Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial No. 41.473.

Rangel, F. F. (2022). De la bio-pedagogía al bio-aprendizaje: el rol del maestro y del estudiante. *Revista EducAcción Sentipensante*, 2(1), 103–111.

Read, H. (1943). *Educación por el arte*. Faber and Faber

Robayo, A. C. (2024). Fundamento de la importancia del arte en la escuela: una mirada desde la investigación edu-artística y el desarrollo integral del estudiante. *Discimus: Revista Digital de Educación*, 3(1), 151-154.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9683672>

Rodríguez, E. (2020). La educación afectiva: un enfoque educativo para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Revista de Educación Integral*, 15(2), 45–58.

Rogers, C. R. (1995). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt.

Román, J. M., y Pérez, D. (2023). Creatividad emocional en la educación artística: un análisis exploratorio y tendencias de investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 75–90.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

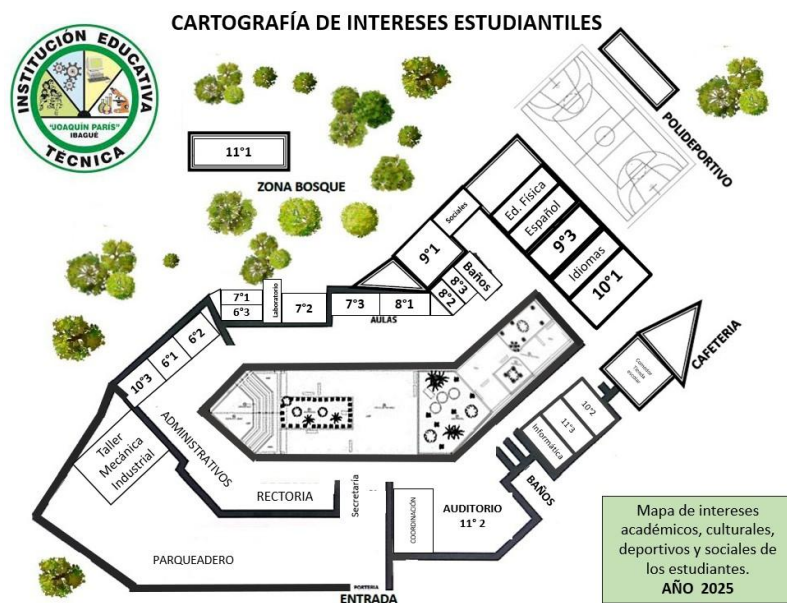
- Solano, M., Rueda, D., y Patiño, A. (2022). Educación emocional y desempeño académico en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología Escolar*, 29(3), 78–92.
- Solano, P., Gómez, L., y Ramírez, J. (2022). Relación entre habilidades socioemocionales y rendimiento académico en estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 123–140.
- Soria, E. (2022). *Inclusión emocional: Estudio exploratorio y comparativo sobre la autopercepción de habilidades emocionales en docentes* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/59737>
- Suárez, C. B., y Romero, O. M. (2020). El arte como mediación para la educación de las emociones: una mirada desde la pedagogía social. *Praxis & Saber*, 11(27), 15–34.
- Ugalde, J. (2021). Biopedagogía y habilidades blandas: Transformando el proceso de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista Estudios*, (43), 640-658.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9115280>
- Vega, M., y Pérez, J. (2022). Estrategias biopedagógicas en el aula contemporánea. *Revista Educación y Vida*, 15(2), 45–60.
- Vygotsky, L. S. (1925). *La psicología del arte*.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Narcea.

ANEXOS

Anexo A Informe de trazabilidad de Casos de convivencia escolar 2025



Anexo B. Imágenes Cartografía Social institucional Joaquín París 2025



Anexo C. Encuesta a padres de familia sobre los intereses de sus hijos

CARTOGRAFÍA DE INTERESES ESTUDIANTILES

Queremos agradecerle por haber dinamizado la actividad de cartografía social para identificar los intereses académicos, culturales, deportivos y sociales de nuestros estudiantes. Tu participación y compromiso son fundamentales para conocer más sobre las preferencias y necesidades de nuestros alumnos. Ahora que contamos con esta información, podremos planificar actividades y eventos que se ajusten mejor a sus intereses.

¡Gracias por tu colaboración y dedicación!

rodrigo1m33@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)

 No compartida 

* Indica que la pregunta es obligatoria

CORREO ELECTRONICO *

Tu respuesta

Anexo D. Modelo de talleres de Centro de Interés Emoción-Arte. Ejemplo taller 1



Taller 1: Tejiendo emociones con macramé

"Conectando con nuestras emociones y la proactividad a través del tejido"

1. Objetivo del taller

- Iniciar a los participantes en el arte del macramé mediante puntadas básicas.
- Desarrollar la paciencia, la concentración y la gestión emocional a través del tejido.
- Reflexionar sobre la importancia de la proactividad en la toma de decisiones y en la vida cotidiana.
- Fomentar el trabajo en equipo y la autoexpresión mediante la creación de una pulsera.

2. Público objetivo

- Jóvenes de secundaria de la Institución Educativa Técnica Joaquín París inscritos en el centro de interés EMOCIÓN-ARTE.

3. Duración: 3 horas

Desarrollo del taller

Primera parte: Conectando con nuestras emociones y el hábito de la proactividad (30 min)

- **Dinámica de apertura: El hilo de la proactividad**
 - Se entregan hilos de colores y se pide que cada estudiante elija uno que represente su estado de ánimo actual.
 - Reflexión grupal sobre cómo las emociones influyen en nuestras acciones.
 - Explicación del Hábito 1: Ser proactivo
 - Diferencia entre reacción y acción proactiva.
 - Relación con el aprendizaje y el macramé (ser paciente, tomar decisiones sobre el diseño de la pulsera, manejar la frustración).

Segunda parte: Aprendiendo a tejer (90 min)

- Breve historia del macramé y su conexión con una mente sana
- Demostración y práctica de nudos básicos:
 1. *Nudo alondra* (para fijar los hilos).
 2. *Nudo cuadrado* (estructura de la pulsera).
 3. *Nudo espiral* (toque decorativo).



- Trabajo individual y en parejas:
 1. Se guía a los estudiantes en la ejecución de los nudos.
 2. Se fomenta la paciencia y la resiliencia cuando se equivoquen.

Tercera parte: Creando y reflexionando (60 min)

- **Diseño y confección de la pulsera:**
 - Cada participante elige su combinación de colores y diseña su pulsera.
 - Se incentiva la creatividad y la autogestión (ser proactivos en la toma de decisiones).
- **Reflexión final: "Mi pulsera proactiva"**
 - Cada estudiante comparte qué representa su pulsera para ellos.
 - Discusión sobre cómo la paciencia y la proactividad influyen en el aprendizaje.
 - Se vincula con situaciones cotidianas donde pueden aplicar el hábito de ser proactivos.
- **Cierre con afirmaciones positivas**
 - Cada participante ata su pulsera en la muñeca mientras dice en voz baja una afirmación personal.
 - Ejemplos:
 - "Soy capaz de manejar mis emociones".
 - "Puedo elegir cómo responder ante los retos".

Materiales necesarios

- Hilos chinos de varios colores.
- Tijeras.
- Telares de macramé.
- Música relajante de fondo.

Evaluación y retroalimentación

- **Rueda de palabras:** Cada estudiante elige una palabra para describir su experiencia.
- **Registro reflexivo:** Dibujar o escribir sobre lo aprendido en el taller.
- **Pregunta final:** ¿Cómo puedo aplicar la proactividad en mi vida diaria?

Observaciones:

- Se documenta la experiencia con fotos o videos.

Anexo E. Solicitud de autorización

Ibagué, 20 de enero de 2025

Rectora
Esp. Maria Jomny Achurty Triviño.
I.E.T. Joaquín París
Ibagué

Asunto: Solicitud de autorización para realización de investigación e implementación de Centro de Interés Emoción-Arte.

Respetada Rectora, reciba un cordial saludo,

De manera atenta me permito solicitar su autorización para la a realización de investigación e implementación de Centro de Interés Emoción-Arte durante el año 2025, dirigida a estudiantes de todos los grados de secundaria, el cual incluye encuestas, observaciones e intervenciones prácticas dentro de la investigación doctoral que actualmente me encuentro implementando.

La encuesta tiene como propósito recoger información relevante sobre la participación activa y significativa de los estudiantes en el centro de interés, con el fin de sustentar y validar el diseño de la estrategia innovadora pretende fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes a través de talleres prácticos de artes manuales tradicionales.

Es importante precisar que el instrumento de encuesta será aplicado de manera virtual, a través de un formulario de Google Forms, cuyo enlace será compartido con los padres y madres de los estudiantes participantes, de igual manera durante el desarrollo de los talleres se registraran bitácoras pedagógicas y guías de observación participante. Al cierre del proyecto se realizará una entrevista a grupo focal para socializar las vivencias de la estrategia.

Agradezco su atención y apoyo en este proceso, el cual fortalecerá la educación Socioemocional en la institución

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA JOAQUÍN PARÍS
IBAGUÉ

Atentamente,



Margarita Lorena Romero Suárez
Investigadora – Doctorado en Educación e Innovación
Universidad Internacional Iberoamericana de México

Fecha: 20 de Enero 2025
Hora: 8:00 AM
Anexo: 0 Radicado No. 091EC
Firmado por: Daniela Barredo G

Anexo F. Respuesta a solicitud de autorización



INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA JOAQUÍN PARÍS
Reconocimiento de estudios según Resolución No 1700-2857. 30/07/2025
Alcaldía de Ibagué, Secretaría Educación Municipal
CÓDIGO DANE: 173001011679 – NIT 890.704.355-0



"INSPIRAMOS SUEÑOS PARA GENERAR SATISFACCIONES COMPARTIDAS"

Ibagué, enero 27 de 2025

Docente

Margarita Lorena Romero Suárez

Investigadora – Doctorado en Educación e Innovación

Universidad Internacional Iberoamericana de México

Asunto: Respuesta a solicitud de autorización para investigación e implementación del Centro de Interés Emoción-Arte

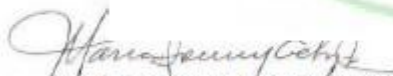
Reciba un cordial saludo.

En atención a su comunicación del 20 de enero de 2025, mediante la cual solicita autorización para desarrollar la investigación y la implementación del Centro de Interés Emoción-Arte con los estudiantes de secundaria de nuestra institución, me permito informarle que, una vez revisada su propuesta, la Institución Educativa Técnica Joaquín París otorga la autorización para la realización de las actividades descritas.

Entendemos que el proyecto contempla la aplicación de encuestas virtuales, observaciones, registro de bitácoras pedagógicas, intervenciones prácticas y una entrevista a grupo focal al cierre del proceso, lo cual se enmarca dentro de los propósitos académicos y de fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de nuestros estudiantes. Así mismo, confiamos en que todas las acciones se llevarán a cabo respetando los lineamientos institucionales, la normativa vigente y la protección de datos personales de los participantes.

Agradecemos su interés en contribuir al desarrollo integral de nuestros estudiantes y reiteramos nuestra disposición para facilitar el adecuado desarrollo de su investigación durante el año 2025.

Cordialmente,


Esp. Maria Jonny Achurty Triviño
Rectora
I.E.T. Joaquín París
Ibagué

Carrera 9ª N° 35-40, Barrio Gaitán, Teléfono 8082640600, Ibagué Tolima

Página Web: <https://joaquinparis.edu.co/web/>

Redes Sociales: Facebook: www.facebook.com/joaquinparisibague/ X: [x.com/vietjoaquinparis](https://twitter.com/x.com/vietjoaquinparis)
Instagram: [@i.e.t.joaquinparis](https://www.instagram.com/i.e.t.joaquinparis)

Anexo G. Formato de consentimiento informado



Institución Educativa Técnica Joaquín París
 Resolución No. 004006 DEL 27-11-2019 Secretaría Municipal de Educación. CÓDIGO
 DANE: 173001011679 - NIT 890.704.355-0
 "Inspirando sueños para generar satisfacciones compartidas"



CIRCULAR N 005

PARA:	PADRES, MADRES Y ACUDIENTES DE FAMILIA I.E.T JOAQUIN PARIS
DE:	EQUIPO DIRECTIVO
ASUNTO:	AUTORIZACION PARTICIPACIÓN CENTROS DE INTERÉS
FECHA:	FEBRERO 21, 2025

Respetados padres y madres de familia:

La IET Joaquín París ofrece en su sede principal los **Centros de Interés**, una estrategia que impulsa el aprendizaje, apoya el desarrollo de las aptitudes y habilidades socio-emocionales de nuestros estudiantes, mediante experiencias dinámicas y creativas. Estos espacios se crearon como respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes, reafirmando el compromiso de ofrecer una formación integral a niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Se presentan los siguientes centros de interés, a los cuales se pueden inscribir, a su vez los padres y madres autorizan la participación.

CENTROS DE INTERÉS	GRADOS	DIAS	HORARIO	RESPONSABLES
Competencias STEAM: Robótica	Primaria	Viernes	2 a 5 pm	Docente Leonard Castellanos
Competencias Socioemocionales: Emocionario	Bachillerato	Miércoles	2 a 5 pm	Profesora: Margarita Romero
	Bachillerato	Lunes Y miércoles	2:30 a 5:30 pm	Orientadora: Emile Alarcón
Deportivo: Escuelas Formación Deportiva CINDEPARIS	Fútbol Sala Pre Juvenil Masculino 12 a 14 años	Lunes Y miércoles	2 a 4 pm	Docentes de aula Ed. física
	Fútbol Salón Juvenil Masculino 15 a 17 años	Lunes Y miércoles	4 a 6 pm	
	Fútbol Sala Femenino 12 a 17 años	Martes	2 a 4 pm	
	Voleibol Todas las Categorías	Martes	4 a 6 pm	
Artístico: Banda Marcial	Primaria y Secundaria	Jueves sábados	2 a 5 pm 8 a 12 pm	Andrés Felipe Duarte

AUTORIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN EN CENTRO DE INTERÉS Y COMPROMISO DEL ESTUDIANTE

Yo, Adriana María Martínez Martínez identificado con cédula de ciudadanía N° 78552730 en calidad de padre, madre de familia o acudiente del estudiante Maria Alejandra Medina del grado 9º, autorizo la participación de mi hijo(a) o acudido en el Centro de Interés Competencias socioemocionales. Asimismo, me responsabilizo a garantizar su desplazamiento y la asistencia puntual, según horario establecido.

Adriana Martínez FIRMA ACUDIENTE

Maria Alejandra FIRMA ESTUDIANTE

Anexo H. Ficha de Análisis Documental

1º FICHA DE LECTURA DEL MARCO TEORICO	
1. Referencia bibliográfica (Según normas APA)	
2. Resumen del Contenido	
Tema principal:	
Objetivos del autor:	
Hipótesis o preguntas de investigación:	
Metodología utilizada:	
Resultados y conclusiones:	-
3. Conceptos claves	
Definición de concepto:	
Aplicación en el estudio:	
Definición de concepto:	
Aplicación en el estudio:	
Definición de concepto:	
Aplicación en el estudio:	
4. Argumentos y evidencias	
Argumento principal:	
Evidencias presentadas:	Observación directa:

Relevancia para el marco teórico:	1.
5. Perspectiva del autor	
Posición del autor sobre el tema	
6. Crítica y Reflexión Personal	
Puntos fuertes del texto:	
Puntos débiles o limitaciones	
Cómo se relaciona con mi investigación	
Ideas para futuras investigaciones	
7. Citas Textuales Relevantes	
Cita 1: Contexto: Página:	
Cita 2: Contexto: Página:	
Cita 3: Contexto: Página:	

Anexo I. Guía de observación estructurada

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

INVESTIGACIÓN: Comunidades bioaprendientes: una apuesta integral por la educación socioemocional desde las artes manuales tradicionales

Objetivo del instrumento:
Registrar de manera sistemática y reflexiva las manifestaciones socioemocionales, comportamientos y dinámicas de interacción de los estudiantes participantes durante los talleres de macramé, bordado y tejido, desarrollados en el marco del proyecto.

Responsable de la observación: Margarita Lorena Romero Suárez

Fecha: _____

Lugar: _____

Duración de la sesión: _____

Dimensiones de Observación

Dimensión	Indicadores observables	Descripción/Registro cualitativo
Participación activa	- Disposición para iniciar la actividad. - Permanencia durante toda la sesión. - Aporte de ideas y propuestas propias.	
Regulación emocional	- Capacidad para expresar emociones adecuadamente. - Capacidad para autorregular reacciones de frustración o conflicto.	
Trabajo colaborativo	- Interacción respetuosa con los compañeros. - Ayuda mutua espontánea. - Capacidad de escucha activa.	
Expresión creativa	- Originalidad en las creaciones.	

	- Uso simbólico de colores, formas o símbolos. - Manifestaciones de sentido personal o cultural.	
Vinculación con el grupo	- Integración en el grupo. - Manifestaciones de afecto y confianza. - Participación en dinámicas grupales.	
Reflexión personal y colectiva	- Comentarios espontáneos sobre el proceso. - Disposición a compartir aprendizajes o emociones. - Preguntas que surjan durante el taller.	

Observaciones generales del día

Reflexión del observador (bitácora breve del día)

Recomendaciones para el siguiente taller

Anexo J. Cuestionario tipo Likert de Habilidades socioemocionales

CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes que van a participar en el proyecto EMOCIÓN-ARTE, antes de la implementación de la estrategia biopedagógica.

COMUNIDADES BIOAPRENDIENTES UNA APUESTA INTEGRAL POR LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL DESDE LAS ARTES MANUALES TRADICIONALES



1. Identifico con facilidad mis emociones. *

- ☐ NUNCA
☐ CASI NUNCA
☐ ALGUNA VECES
☐ CASI SIEMPRE

A	B
Item	Pregunta
1	1. Identifico con facilidad mis emociones.
2	2. Reconozco lo que me gusta y lo que no me gusta de mí.
3	3. Soy consciente de cómo mis emociones afectan a los demás.
4	4. Sé cuáles son mis fortalezas y debilidades a nivel emocional .
5	5. Puedo gestionar mi enojo cuando algo no sale bien.
6	6. Cuando me siento frustrado, busco calmarme antes de actuar.
7	7. Me esfuerzo por mantener la calma en situaciones difíciles.
8	8. Evito reaccionar impulsivamente ante los problemas.
9	9. Comprendo cómo se sienten mis compañeros cuando están felices, tristes o molestos.
10	10. Escucho con atención cuando alguien me cuenta un problema.
11	11. Trato de ayudar a quienes lo necesitan.
12	12. Pido disculpas si creo haber herido a alguien.
13	13. Participo activamente en las actividades en grupo.
14	14. Colaboro con mis compañeros para alcanzar metas comunes .
15	15. Acepto las ideas de otros, aunque sean diferentes a las mías.
16	16. Expreso mis opiniones de forma respetuosa.

Anexo K. Guía de grupo focal

GUÍA DE GRUPO FOCAL

Introducción

La presente guía tiene como propósito orientar la realización de grupos focales dentro del marco del proyecto de investigación doctoral titulado: 'Comunidades bioaprendientes, una apuesta integral por la educación socioemocional desde las artes manuales tradicionales'. Esta técnica cualitativa tiene como fin explorar, a través del diálogo colectivo, las percepciones, experiencias y significados que los estudiantes participantes otorgan a la estrategia biopedagógica implementada mediante talleres de macramé, tejido y bordado en contra jornada escolar.

Objetivo del Grupo Focal

Explorar las percepciones, vivencias y aprendizajes socioemocionales de los estudiantes participantes del proyecto biopedagógico, así como su experiencia en torno a las artes manuales tradicionales como herramienta de expresión y transformación personal y colectiva.

Perfil de los Participantes

- Estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué.
- Participantes activos del proyecto en contra jornada escolar.
- Muestra representativa por género, edad y nivel de participación.

Duración Estimada

60 a 75 minutos.

Roles en el Grupo Focal

- Moderador/a: guía la conversación y plantea las preguntas.
- Relator/a: toma nota de las intervenciones y observaciones no verbales.
- Observador/a: registra aspectos del ambiente, interacciones y lenguaje corporal.

Guía de Preguntas

- Inicio (preguntas de apertura):

1. ¿Cómo te sentiste al participar en los talleres de macramé, bordado o tejido?
2. ¿Qué actividades te parecieron más significativas o memorables?

- Desarrollo (preguntas centrales):

3. ¿Crees que estos espacios te ayudaron a comunicar mejor tus emociones o a sentirte más comprendido/a?
4. ¿En qué momentos sentiste que trabajaste en equipo o desarrollaste empatía?
5. ¿Qué aprendiste de ti mismo/a a través de las actividades?
6. ¿Qué cambios percibes en ti o en tus compañeros/as desde que iniciaron los talleres?

- Cierre:

7. ¿Qué recomendarías para mejorar estos talleres?
8. ¿Qué mensaje te gustaría compartir con otras personas que puedan participar en una estrategia similar?

Indicaciones Finales

El grupo focal se llevará a cabo en un espacio cómodo y seguro, garantizando la confidencialidad de las intervenciones. Se utilizará grabadora de voz (previo consentimiento informado) para asegurar la recolección fiel de los datos.

Anexo L. Bitácora pedagógica de sistematización

UNIVERSIDAD DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE MÉXICO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN
VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS



BITÁCORA PEDAGÓGICA DE SISTEMATIZACIÓN

Esta bitácora tiene como finalidad registrar de manera reflexiva, sistemática y cronológica las experiencias, aprendizajes, emociones y observaciones durante la implementación de la estrategia biopedagógica en el trabajo de campo con estudiantes de secundaria de la I.E.T. Joaquín París de Ibagué – Tolima – Colombia.

Fecha	Actividad realizada	Actores participantes	Observaciones pedagógicas	Reflexión emocional del día	Implicaciones para el proyecto

Anexo M. Carta de solicitud de validación de instrumentos para expertos. (1 de 11 páginas).

UNIVERSIDAD DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE MÉXICO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN



Ibagué Tolima, enero 27 de 2025

Doctora en Educación
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Docente investigador

Asunto: Validación de instrumentos de investigación para el proyecto doctoral Estrategia biopedagógica mediada por artes manuales tradicionales con el fin de fortalecer la educación socioemocional de los estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Técnica Joaquín París en Ibagué de Tolima, Colombia, durante el año académico 2025.

Cordial saludo:

Es un gusto dirigirme a usted con el propósito de solicitar su valiosa participación en la validación de los instrumentos diseñados para la investigación doctoral mencionada en el asunto de la referencia, desarrollada en el marco del Doctorado en Educación e Innovación de la Universidad de Investigación e Innovación de México UIIX.

El propósito de esta investigación es diseñar e implementar una estrategia biopedagógica basada en artes manuales tradicionales como tejido, bordado y macramé; orientada al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué.

Para garantizar el rigor metodológico y la validez científica de los instrumentos, se someterán a su criterio los siguientes:

- Cuestionario de habilidades socioemocionales – Escala tipo Likert (Pretest / Posttest).
- Bitácora pedagógica de sistematización.
- Guía de observación participante.
- Guía de grupo focal.

Le agradecería emitir su juicio respecto a la claridad, pertinencia y relevancia de cada instrumento, utilizando la matriz de validación adjunta, en la cual podrá consignar observaciones y sugerencias.

Agradezco de antemano su disposición y valiosa colaboración como experto, la cual contribuirá significativamente al fortalecimiento científico y ético de este proceso investigativo.

Atentamente,

Margarita Lorena Romero Suárez
C.C. 29.110.233 de Ibagué – Tolima
Estudiante de Doctorado en Educación e Innovación
Universidad de Investigación e Innovación de México
Correo electrónico: mlorenars@gmail.com
Teléfono: 314 440 5163 - 3054009694

Carta de solicitud de validación de instrumentos para expertos. (2 de 11 páginas).

**UNIVERSIDAD DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE MÉXICO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN**



Matriz de validación del instrumento

1. Datos Generales

- Nombre del experto:
- Cargo:
- Perfil profesional:
- Experiencia:

Instrumentos: Cuestionario de habilidades socioemocionales, bitácora pedagógica de sistematización, ficha de análisis documental, Guía de observación participante, guía de grupo focal.

Autor del instrumento: Margarita Lorena Romero Suárez

2. Formato de Evaluación del Instrumento

Indicadores de Valoración:

Claridad: El ítem está bien redactado y se entiende fácilmente

Pertinencia: El ítem corresponde al objetivo de la investigación

Relevancia: El ítem es importante para recoger la información

Medición: La siguiente escala de valoración tiene como objetivo que usted exprese su opinión sobre la calidad y asertividad de cada uno de los ítems que componen el Instrumento y exprese su valoración numérica teniendo en cuenta el siguiente cuadro.

Valoración a la claridad, pertinencia, relevancia de la pregunta	Valores
Excelente	4
Bueno	3
Regular	2
Deficiente	1

Nota: se solicita al evaluador revisar con atención la tabla de categorías, recuerde que debe identificar si los ítems tienen: claridad, pertinencia y relevancia. Expresar su valoración numérica y su opinión sobre la calidad y asertividad del instrumento.

Carta de solicitud de validación de instrumentos para expertos. (5 de 11 páginas).

UNIVERSIDAD DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE MÉXICO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN



Pido disculpas si creo haber herido a alguien.															
Dimensión 4. Habilidades sociales	Claridad				Pertenencia				Relevancia				Observaciones		
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4			
Participo activamente en las actividades en grupo.															
Colaboro con mis compañeros para alcanzar metas comunes.															
Acepto las ideas de otros aunque sean diferentes a las mías.															
Expreso mis opiniones de forma respetuosa.															

ASPECTOS GENERALES DEL INSTRUMENTO	SI	NO
¿El instrumento está formado por datos claros y precisos para realizar la encuesta de habilidades socioemocionales?		
Los ítems permiten alcanzar el propósito de la investigación		
Los ítems están distribuidos de forma lógica y secuencial		
El número de ítems es suficiente para la recolección de información		

2. Bitácora Pedagógica de Sistematización

Tipo: Cualitativo

Objetivo: Registrar de manera reflexiva, sistemática y cronológica las experiencias, aprendizajes, emociones y observaciones durante la implementación de la estrategia biopedagógica.

Aplicación: Investigadora principal.

Carta de solicitud de validación de instrumentos para expertos. (6 de 11 páginas).

UNIVERSIDAD DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE MÉXICO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN



Población: Estudiantes participantes del proyecto EMOCIÓN-ARTE.

Momento: Durante toda la fase interventiva (febrero-agosto 2025).

Diseñar una estrategia biopedagógica mediada por artes manuales tradicionales con el fin de fortalecer la educación socioemocional de los estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué, Tolima, durante el año académico 2025.														
ITEMS	Claridad				Pertinencia				Relevancia				Observaciones	
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
Fecha de taller														
Número de Taller														
Actividad realizada														
Actores participantes														
Observaciones pedagógicas														
Reflexión emocional del día														
Implicaciones para el proyecto.														

ASPECTOS GENERALES DEL INSTRUMENTO	SI	NO
¿El instrumento está formado por datos claros y precisos para realizar el registro del trabajo de campo?		
Los ítems permiten alcanzar el propósito de la investigación		
Los ítems están distribuidos de forma lógica y secuencial		
El número de ítems es suficiente para la recolección de información		

Carta de solicitud de validación de instrumentos para expertos. (8 de 11 páginas).

UNIVERSIDAD DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE MÉXICO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

[illegible]

ASPECTOS GENERALES DEL INSTRUMENTO	SI	NO
¿El instrumento está formado por datos claros y precisos para realizar el registro de las observaciones del trabajo de campo?		
Los ítems permiten alcanzar el propósito de la investigación		
Los ítems están distribuidos de forma lógica y secuencial		
El número de ítems es suficiente para la recolección de información		

4. Guía de Grupo Focal

Tipo: Cualitativo

Objetivo: Explorar las percepciones colectivas de los estudiantes sobre la estrategia biopedagógica y los aprendizajes socioemocionales derivados de las artes manuales tradicionales.

Diseñar una estrategia biopedagógica mediada por artes manuales tradicionales con el fin de fortalecer la educación socioemocional de los estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué, Tolima, durante el año académico 2025.														
ITEMS	Claridad				Pertinencia				Relevancia				Observaciones	
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
¿Cómo te sentiste al participar en los talleres de macramé, bordado o tejido?														

Carta de solicitud de validación de instrumentos para expertos. (10 de 11 páginas).

UNIVERSIDAD DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE MÉXICO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN



investigador, Margarita Lorena Romero Suárez, con el fin de validarlos; con lo cual se pretende, implementar en el aula una estrategia biopedagógica mediada por artes manuales tradicionales con el fin de fortalecer la educación socioemocional de los estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Técnica Joaquín París de Ibagué, Tolima, durante el año académico 2025

Propuesta de investigación desarrollada en el marco, del Doctorado en Educación e Innovación, de la universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX).

Luego de hacer la evaluación y valoración pertinente, me permito formular las siguientes apreciaciones:

Observaciones generales del experto:

Por favor indicar en la siguiente tabla la aplicabilidad de los instrumentos.

MATRIZ GENERAL DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Instrumento	Aplicable	No aplicable	Aplicable con observaciones	Observaciones del experto
Cuestionario de habilidades socioemocionales				
Bitácora Pedagógica de Sistematización				
Ficha de Análisis Documental				
Guía de Observación Participante				
Guía de Entrevista Semiestructurada				

Carta de solicitud de validación de instrumentos para expertos. (11 de 11 páginas).

**UNIVERSIDAD DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE MÉXICO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN**



Guía de Grupo Focal				
------------------------	--	--	--	--

Datos del experto

Nombre y número de identificación:	
Móvil:	
Correo electrónico:	
Firma:	

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!

Anexo N. Matrices de análisis Atlas.ti implementación del Centro de Interés

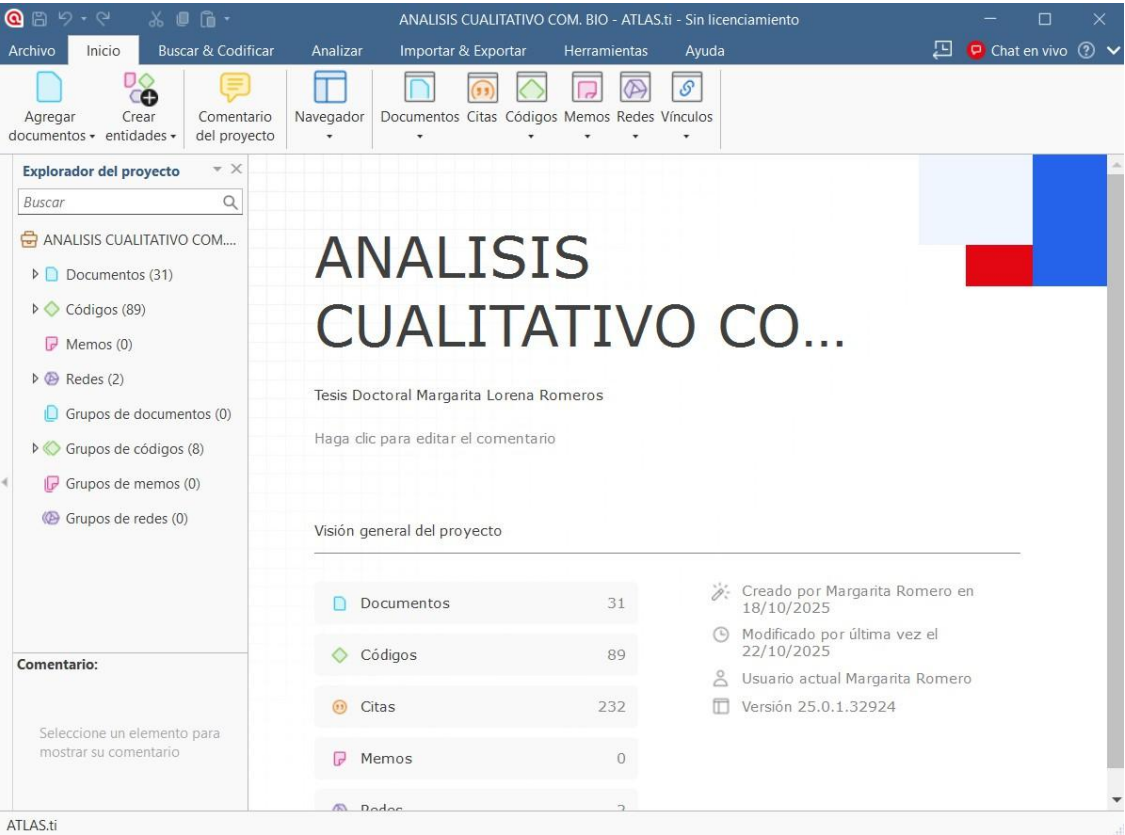
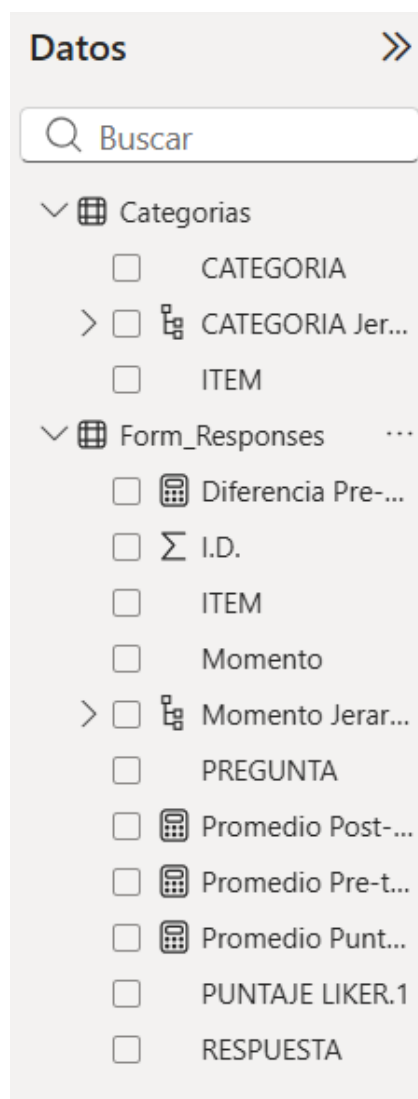


Imagen datos tabulados en el programa Power B.I.



Anexo O. Reconocimiento institucional por la implementación del Centro de Interés

Anexo P. Evidencias fotográficas del trabajo de campo



Anexo Q. Formato de validación de la propuesta de transformación a especialistas. (1 de 6 páginas)

UIIX

Ibagué Tolima, agosto 20 de 2025

Especialista

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Doctora en Educación.

Estimado/a especialista,

El presente instrumento tiene como finalidad valorar la pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad, generalización y originalidad de la propuesta de transformación denominada Centro de Interés Emoción-Arte, diseñada como resultado propositivo teórico-práctico dentro de una investigación doctoral orientada a la constitución de una Comunidad Bioaprendiente.

Su evaluación permitirá emitir un juicio fundamentado sobre la calidad teórica, metodológica y operativa de la propuesta, de acuerdo con las orientaciones de la Universidad de Investigación e Innovación de México en materia de resultados propositivos y siguiendo los lineamientos teóricos expuestos por Díaz Fernández et al. (2024)

A continuación, se presenta un cuadro resumen de la propuesta para su respectivo análisis, se agradece su participación y rigurosidad académica.

	Descripción
Problema que atiende la propuesta	Los estudiantes presentan dificultades para expresar, regular y comprender sus emociones; mostrar empatía; convivir de manera respetuosa; y construir vínculos de cooperación. Se requieren estrategias vivenciales, sensibles y creativas que integren emoción, arte y convivencia para favorecer el bienestar y la cohesión del grupo.
Objetivo General de la Propuesta	Fortalecer el desarrollo emocional, creativo y convivencial de los estudiantes mediante la implementación del Centro de Interés EMOCIÓN-ARTE, articulando biopedagogía, educación emocional y expresión artística para favorecer la constitución de una

Formato de validación de la propuesta de transformación a especialistas. (2 de 6 páginas)

UIIX	
Descripción	
	Comunidad Bioaprendiente.
Objetivos Específicos	1. Desarrollar autoconciencia y regulación emocional mediante experiencias artísticas. 2. Fortalecer habilidades socioemocionales como empatía, comunicación, cooperación y reciprocidad. 3. Estimular creatividad y sensibilidad estética a través de macramé, bordado y crochet. 4. Promover procesos colaborativos para consolidar una Comunidad Bioaprendiente. 5. Integrar metodologías activas que articulen emoción, arte y reflexión para transformar el clima escolar.
Fases de la Propuesta	Fase 1: Autoconciencia emocional y reconocimiento del otro (Talleres 1–5). Fase 2: Propósito, creatividad y proyecto personal (Talleres 6–10). Fase 3: Autocuidado, reciprocidad y cierre emocional (Talleres 11–15).
Actividades Principales (Talleres)	Fase 1: Dinámicas de identificación emocional, macramé básico, escucha activa. Fase 2: Metas, prioridades, macramé intermedio y bordado inicial, trabajo colaborativo. Fase 3: Bordado avanzado, productos simbólicos, crochet, ceremonias reflexivas y comunitarias.
Resultados o Productos Esperados	1. Desarrollo de una Comunidad Bioaprendiente. 2. Competencias emocionales fortalecidas (conciencia, regulación, autonomía). 3. Competencias convivenciales ampliadas (empatía, cooperación, reciprocidad). 4. Productos artísticos como evidencia (bordados, macramé, crochet). 5. Guías metodológicas validadas de los 15 talleres.
Indicadores Clave	Emocionales: Identifica emociones, las expresa simbólicamente, regula emociones durante actividades artísticas. Creativos: Precisión en técnicas textiles, capacidad de diseño, constancia. Convivenciales: Escucha activa, participación colaborativa, reciprocidad con pares. Metodológicos: Participación activa, reflexión significativa, coherencia entre apertura–desarrollo–cierre.
Dimensiones Evaluadas	1. Regulación emocional. 2. Habilidades sociales y convivenciales. 3. Creatividad y expresión artística. 4. Sentido de pertenencia y comunidad.
Fundamentación Teórica Esencial	Maturana y Varela: La emoción como fundamento de la acción; aprender es convivir; la biopedagogía promueve relaciones basadas en aceptación, respeto y legitimidad del otro. Bisquerra: Educación emocional como desarrollo de competencias para la vida (conciencia, regulación, autonomía, habilidades sociales, bienestar). Eisner: El arte como vía de pensamiento, sensibilidad, interpretación y construcción simbólica. Aporte de la autora: Concepto de “Comunidad Bioaprendiente” como ecosistema educativo donde emoción, arte, cuidado y convivencia se integran para transformar el clima escolar.

Formato de validación de la propuesta de transformación a especialistas. (3 de 6 páginas)

UIIX																
	Descripción • Materiales textiles: hilos, telas, agujas, tambores, crochet. • Recursos pedagógicos: guías de talleres, tarjetas de reflexión, diarios. • Recursos humanos: docente facilitador capacitado, equipo de apoyo emocional. • Recursos espaciales: aula amplia, zonas de trabajo colaborativo, rincón de calma.															
Recursos Requeridos (síntesis)																
I. Datos del especialista • Nombre: _____ • Área de especialización: _____ • Años de experiencia profesional: _____ • Institución/ámbito laboral: _____ • Relación con la temática (educación emocional, pedagogía, arte, biopedagogía, convivencia escolar, etc.): _____																
II. Indicaciones para la valoración Utilice la siguiente escala: <table> <thead> <tr> <th>Valor</th> <th>Criterio</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5</td> <td>Muy adecuado</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Adecuado</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Medianamente adecuado</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Poco adecuado</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>No adecuado</td> </tr> </tbody> </table> Al final de cada sección podrá realizar observaciones cualitativas.		Valor	Criterio	5	Muy adecuado	4	Adecuado	3	Medianamente adecuado	2	Poco adecuado	1	No adecuado			
Valor	Criterio															
5	Muy adecuado															
4	Adecuado															
3	Medianamente adecuado															
2	Poco adecuado															
1	No adecuado															
A. Pertinencia del resultado propositivo Evalúe si la propuesta responde a necesidades reales del contexto. <table> <thead> <tr> <th>Ítem</th> <th>Descripción</th> <th>Valor (1-5)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>P1</td> <td>La propuesta responde a las necesidades identificadas en el diagnóstico.</td> <td>___</td> </tr> <tr> <td>P2</td> <td>La propuesta articula adecuadamente emoción, arte y convivencia.</td> <td>___</td> </tr> <tr> <td>P3</td> <td>La propuesta se ajusta al contexto educativo específico.</td> <td>___</td> </tr> <tr> <td>P4</td> <td>Los objetivos son coherentes con el problema científico.</td> <td>___</td> </tr> </tbody> </table>		Ítem	Descripción	Valor (1-5)	P1	La propuesta responde a las necesidades identificadas en el diagnóstico.	___	P2	La propuesta articula adecuadamente emoción, arte y convivencia.	___	P3	La propuesta se ajusta al contexto educativo específico.	___	P4	Los objetivos son coherentes con el problema científico.	___
Ítem	Descripción	Valor (1-5)														
P1	La propuesta responde a las necesidades identificadas en el diagnóstico.	___														
P2	La propuesta articula adecuadamente emoción, arte y convivencia.	___														
P3	La propuesta se ajusta al contexto educativo específico.	___														
P4	Los objetivos son coherentes con el problema científico.	___														

Formato de validación de la propuesta de transformación a especialistas. (4 de 6 páginas)

UIIX		
Ítem	Descripción	Valor (1-5)
Observaciones:		
B. Validez teórica, metodológica y contextual		
Ítem	Descripción	Valor
V1	La propuesta se sustenta adecuadamente en la biopedagogía (Maturana y Varela).	___
V2	Integra de manera sólida los principios de la educación emocional (Bisquerra).	___
V3	Aplica la pedagogía del arte según Eisner de forma coherente.	___
V4	La estructura metodológica (fases y talleres) es clara y funcional.	___
V5	Los resultados esperados se derivan lógicamente de los objetivos.	___
Observaciones:		
C. Factibilidad de implementación		
Ítem	Descripción	Valor
V1	La propuesta se sustenta adecuadamente en la biopedagogía (Maturana y Varela).	___
V2	Integra de manera sólida los principios de la educación emocional (Bisquerra).	___
V3	Aplica la pedagogía del arte según Eisner de forma coherente.	___
V4	La estructura metodológica (fases y talleres) es clara y funcional.	___
V5	Los resultados esperados se derivan lógicamente de los objetivos.	___
Observaciones:		

Formato de validación de la propuesta de transformación a especialistas. (5 de 6 páginas)

UIIX		
D. Aplicabilidad y generalización		
Ítem	Descripción	Valor
A1	Puede ser aplicado por otros docentes o instituciones.	—
A2	Posee capacidad de adaptación a diversos grupos o edades.	—
A3	Permite ser replicado en contextos semejantes.	—
A4	Su estructura metodológica facilita la transferencia.	—
Observaciones:		
E. Novedad, originalidad y aporte		
Ítem	Descripción	Valor
N1	La propuesta presenta elementos innovadores respecto a otras prácticas educativas.	—
N2	El constructo “Comunidad Bioaprendiente” constituye un aporte teórico relevante.	—
N3	La integración emoción–arte es original y pertinente.	—
N4	La propuesta amplía el campo de la educación emocional y artística.	—
Observaciones:		
F. Evaluación del diseño instrumental (fases y talleres)		
Ítem	Descripción	Valor
I1	Las fases (autoconciencia, propósito, autocuidado) están bien articuladas.	—
I2	Las actividades emocionales iniciales son pertinentes.	—
I3	Las técnicas artísticas (macramé, bordado, crochet) son adecuadas al propósito.	—
I4	Las reflexiones finales favorecen aprendizajes significativos.	—
I5	Los productos simbólicos fortalecen la convivencia.	—
Observaciones:		

Formato de validación de la propuesta de transformación a especialistas. (6 de 6 páginas)



IV. Valoración global de la propuesta

Valor	Nivel
5	Excelente
4	Muy Bueno
3	Bueno
2	Regular
1	Insuficiente

Valoración global otorgada: _____

V. Recomendaciones del especialista

Por favor indique sugerencias para fortalecer la propuesta:

VI. Declaración del especialista

Confirmando haber revisado la propuesta y emitido mis criterios con base en mi experiencia profesional y en los elementos presentados en el instrumento.

Firma: _____

Nombre: _____

Fecha: _____

Anexo R. Hojas de vida especialistas validadoras de Instrumentos y propuesta de transformación



Miranda Rojas Rubiria

Doctora en Educación, Magíster en Educación y Especialista en Pedagogía. Profesional en Ciencias Sociales con experiencia como coordinadora en el sector educativo oficial colombiano. Con trayectoria en acompañamiento institucional, gestión escolar, convivencia, participación familiar y desarrollo de estrategias pedagógicas articuladas al juego en educación inicial y básica.

Actualmente Directiva Docente en el Colegio San Simón de Ibagué, con más de 20 años de experiencia en formación en modalidades presenciales, remotas y mixtas.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8474-2724>

CvLac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000119139

|



Dora Teresa Vásquez Gómez

- Doctor en educación
- Magister en Educación
- Especialista en Pedagogía
- Licenciada en Biología y Química
- Docente de Ciencias Naturales con 24 años de experiencia como docente de aula, en el sector público de Ibagué-Colombia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7268-518X>

CvLac:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002147128

Anexo S. Recomendaciones de Expertos para la propuesta de transformación.

IV. Valoración global de la propuesta

Valor	Nivel
5	Excelente
4	Muy Bueno
3	Bueno
2	Regular
1	Insuficiente

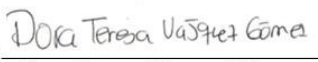
Valoración global otorgada: 5 – **Excelente**

V. Recomendaciones del especialista

- Fortalecer la explicitación de criterios de adaptación contextual de la propuesta.
- Incluir orientaciones para la formación o acompañamiento docente en la implementación.
- Profundizar la conceptualización del constructo Comunidad Bioaprendiente.
- Incorporar criterios de evaluación formativa por fases.

VI. Declaración del especialista

Confirmando haber revisado la propuesta y emitido mis criterios con base en mi experiencia profesional y en los elementos presentados en el instrumento.

Firma: 
 Nombre: **Dora Teresa Vásquez Gómez**
 Fecha: agosto 23/2025

IV. Valoración global de la propuesta

Valor	Nivel
5	Excelente
4	Muy Bueno
3	Bueno
2	Regular
1	Insuficiente

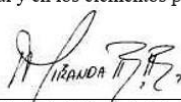
Valoración global otorgada: 5 – **Excelente**

V. Recomendaciones del especialista

- Incorporar indicadores comparativos para futuras aplicaciones.
- Diseñar versiones modulares o escalables de la propuesta.
- Sistematizar las experiencias como producción académica posterior.

VI. Declaración del especialista

Confirmando haber revisado la propuesta y emitido mis criterios con base en mi experiencia profesional y en los elementos presentados en el instrumento.

Firma: 
 Nombre: **Rubiria Miranda Rojas**
 Fecha: agosto 27/2025