

**Informe Técnico. Educación emocional y competencias emocionales en
instituciones educativas de la ciudad de Manizales**

Presentado por:

Claudia Miladi Rueda Bulla

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Asesor:

Esteban Ocampo Flórez

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CINDE)

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá, 2025

RESUMEN DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación aborda la relación entre la educación emocional y el desarrollo de competencias en el contexto escolar de Manizales, donde se identificó una escasez de estudios empíricos sobre el tema. En el marco del macroproyecto “Competencias emocionales y convivencia escolar” y considerando los nuevos lineamientos de la Ley 2383 de 2024, el objetivo principal del estudio fue determinar la relación que existe entre la educación emocional implementada en instituciones educativas de la ciudad y las competencias emocionales de sus estudiantes. Para cumplir este propósito, se adoptó un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, transversal y con alcance descriptivo-correlacional. La muestra intencional estuvo compuesta por 1.300 estudiantes de 6°, 7° y 8° grado y 10 orientadores de 10 instituciones educativas de la ciudad. Los datos se recolectaron mediante un Cuestionario de Competencias Emocionales validado para estudiantes y una Matriz de Análisis de la Educación Emocional para docentes. El análisis estadístico se llevó a cabo utilizando las pruebas no paramétricas H de Kruskal-Wallis y Chi-cuadrado (χ^2). Los resultados principales revelan una relación compleja y significativa. Se demostró una asociación directa y positiva entre el nivel de estructuración de los programas de educación emocional y las competencias de los estudiantes, confirmando que la sistematicidad es un factor clave de éxito. Sin embargo, se concluyó que la estructura es una condición necesaria pero no suficiente, ya que la calidad de la implementación pedagógica emergió como una variable crítica capaz de superar la planificación formal. En cuanto al grado académico, aunque no se encontraron diferencias en el nivel promedio de competencia, sí se identificó el paso a séptimo grado como un punto de inflexión crucial, donde la heterogeneidad de los perfiles emocionales de los estudiantes aumenta considerablemente. En conclusión, este estudio aporta evidencia empírica crucial para el contexto de Manizales, demostrando que la

relación efectiva entre la educación emocional y las competencias estudiantiles no reside en la mera existencia de programas, sino en la coherencia entre un diseño estructurado y, fundamentalmente, una implementación pedagógica de alta calidad. Los hallazgos ofrecen una hoja de ruta para que las instituciones educativas optimicen sus estrategias y respondan de manera más efectiva a los lineamientos de la nueva política pública, orientando los esfuerzos hacia una práctica intencionada, sistemática y sensible a las transiciones críticas de sus estudiantes.

Agradecimientos

Dedico este título de Magister, especialmente a Dios, como guía en cada aspecto de mi ser.

A mi Familia, que, con su solidaridad, apoyo y fortaleza, hicieron posible la culminación de este Sueño. A mi hermana Lorena, quien sin saberlo dio pie a esta gran Meta.

Expreso mi especial agradecimiento a las Instituciones Educativas de la Ciudad de Manizales, por su valiosa colaboración en el desarrollo del presente informe, demostrando así un firme compromiso con la investigación y el desarrollo del país.

Un agradecimiento sincero al Tutor Esteban Ocampo, quien guio desde su experiencia, conocimiento y orientación, cada peldaño en la construcción de la Tesis. Por el acompañamiento y por los tiempos dedicados a la Enseñanza y Aprendizaje, mil Gracias.

Agradezco inmensamente a mis hijos Nata, Saris, Sophi y Thiago, quienes, con su amor sincero y múltiples esfuerzos me dieron el aliento diario para alcanzar este título. Por su sonrisa, por su ternura, por sus abrazos cálidos y por comprender mis momentos de ausencia; este logro también es de ustedes. A Emmy, para que te sientas orgullosa de la Tita.

A mi Madre Flor Marina, por toda su colaboración, apoyo constante y empuje para lograr cumplir mis metas, pero particularmente un Agradecimiento enorme por los cuidados y el amor de Madre, para mis hijos. Que éste logro sea un gran motivo de orgullo.

A mi Javi, por alentarme a salir adelante, por apoyar mis sueños, por creer en mí, por ser escudo y apoyo incondicional cuando más lo he necesitado. Gracias por la dedicación y el Amor con nuestros hijos.

A mi Compañera Natalia Betancur y a su familia, por su dedicación y entrega, por compartir ideas, por las horas de trabajo juntas y el apoyo mutuo en la construcción del saber que hicieron este camino más llevadero, mi más profundo Agradecimiento.

Al Profesor Sebastián Quiñonez, quien con mucha amabilidad y dominio metodológico contribuyó de manera oportuna a la consolidación de los resultados y al informe final.

A los jurados que, con su experticia y conocimientos, fortalecieron elementos valiosos para el informe técnico. A mis compañeros de grupo de estudio y a personas muy especiales Yuli Mogollón, Rosa Isela y la Coordinadora de la Maestría Ginna Méndez de la Fundación CINDE, A ustedes, mil Gracias.

Tabla de Contenido

RESUMEN DE INVESTIGACIÓN.....	2
Agradecimientos	4
DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	8
Planteamiento del Problema.....	8
Justificación.....	10
ESTADO DEL ARTE	12
Antecedentes:.....	12
Referente Teórico.....	25
Emociones y educación, importancia en la formación integral del sujeto.....	25
Emociones.....	26
Competencias Emocionales.....	28
Educación Emocional y Programas de Educación Emocional.....	30
Entornos Educativos en Manizales: Retos y oportunidades.....	33
Ley 2383 de 2024: Educación Socioemocional en Colombia.....	35
Objetivo general.....	37
Objetivos específicos.....	37
Hipótesis de la investigación	37
Metodología Propuesta:.....	39
Tabla 1.....	41
<i>Escala de Valoración Tipo Likert para el Cuestionario de Competencias Emocionales</i>	41
Tabla 2.....	44
<i>Estructura y Contenido de la Matriz de Análisis de la Educación Emocional</i>	44
Tabla 3 Escala de Valoración de la Matriz de Educación Emocional.....	46
Procedimiento:.....	47
Resultados y Discusión	49
Tabla 4.....	49
<i>Rangos promedio de competencias emocionales por grado escolar</i>	49
Tabla 5.....	50
<i>Estadísticos de la prueba H de Kruskal-Wallis por grado escolar</i>	50
Tabla 6 <i>Resultados de las Pruebas de Chi-Cuadrado para la Asociación entre Grado Escolar y Dimensiones de la Competencia Emocional</i>	52
Tabla 7.....	53

<i>Resultados de las Pruebas Chi Cuadrado por porcentaje para la Asociación entre Grado Escolar y Dimensiones de la Competencia Emocional</i>	53
<i>Tabla 8 Estadísticos de Rangos Promedios por Competencias emocionales y Nivel de Estructuración</i>	60
<i>Tabla 9</i>	61
<i>Resultados de la prueba de Kruskal–Wallis por competencia emocional y la suma total (educación emocional como variable de agrupación)</i>	61
<i>Tabla 10 Comparaciones por pares significativas (H de Kruskal–Wallis – post-hoc) para Competencia Emocional Total</i>	62
<i>Tabla 11</i>	68
<i>Perfil de Competencia Emocional en los Niveles Extremos de Estructuración</i>	68
<i>Tabla 12</i>	70
<i>Perfil Anómalo del Nivel 'Muy Estructurado' en Comparación con la Ausencia de Estructura</i>	70
<i>Tabla 13</i>	72
<i>Resumen de la Progresión: Porcentaje de Estudiantes en Niveles de Competencia Bajos y Altos según la Estructuración</i>	72
<i>Tabla 14</i>	75
<i>Ranking Comparativo de Competencias Emocionales por Institución (Resultados Kruskal-Wallis)</i> 75	
<i>Tabla 15 Nivel de Estructuración por categorías de la Educación Emocional en las instituciones educativas de Manizales.</i>	77
<i>Tabla 16 Relación entre la Estructuración Institucional Reportada y los Resultados de Competencia Emocional Estudiantil</i>	79
Conclusiones.....	82
Limitaciones del Estudio.....	86
Línea para futuras Investigaciones.....	90
Referencias:.....	92
<i>Anexos Anexo 1</i>	99
<i>Categorías y preguntas de la matriz de educación emocional</i>	99
<i>Anexo 2 Escala de valoración de la matriz de educación emocional</i>	100
<i>Anexo 3 Resultados de la Prueba de Kruskal-Wallis para las Competencias Emocionales según el Nivel de Estructuración del Programa</i>	101
<i>Anexo 5 Consentimiento informado instrumento Competencias Emocionales</i>	105

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Planteamiento del Problema

En las instituciones educativas la adolescencia representa una etapa crítica en el desarrollo humano, particularmente en el desarrollo emocional y social de los estudiantes. En este periodo, el fortalecimiento de las competencias emocionales, entendidas como la capacidad para identificar, comprender y manejar las emociones propias y ajenas (Mayer y Salovey, 1997) resulta esencial para el bienestar integral de los estudiantes. Estas competencias se vinculan directamente con su rendimiento académico, sus interacciones sociales y su desarrollo personal

En este contexto, la educación emocional a través de diferentes actividades y programas surge como una herramienta clave para promover habilidades como la autoconciencia, la regulación emocional en los adolescentes, generando impactos positivos en sus dinámicas personales y grupales (Bisquerra, 2000).

En el contexto Colombiano se han implementado estrategias respaldadas por la ley 1620 de 2012, el *Plan Decenal de Educación 2016-2026*, y con la reciente ley 2383 de julio de 2024 que respaldan la integración del desarrollo de la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes, con normativas que buscan integrar su desarrollo emocional y social, sin embargo se siguen presentando algunos desafíos importantes, que a pesar de la existencia de programas y metodologías dirigidas a fortalecer la educación emocional, muchos niños y jóvenes enfrentan dificultades en su desarrollo emocional. En las instituciones educativas, se observan con frecuencia desafíos importantes en el desarrollo de los adolescentes manifestados en comportamientos como la agresión, baja tolerancia a la frustración, falta de respeto y una empatía limitada hacia sus pares y docentes.

Estas problemáticas no solo afectan negativamente las relaciones interpersonales y el clima escolar, sino que también pueden incidir negativamente en el rendimiento académico. Autores como Goleman (1995) quien enfatiza que las habilidades sociales son fundamentales para mejorar las relaciones con los demás y superar obstáculos y Bisquerra y Pérez (2007), quienes señalan que las competencias emocionales como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía y las competencias sociales son fundamentales para el bienestar y el desarrollo integral.

En este contexto, la educación emocional, a través de diversas actividades y programas, emerge como una herramienta clave para promover habilidades sociales como la autoconciencia, la regulación emocional y la empatía, generando impactos positivos en las dinámicas individuales y colectivas de los jóvenes (Bisquerra, 2000). Las competencias, definidas como la capacidad para identificar, comprender y manejar emociones propias y ajenas (Mayer y Salovey, 1997), se vinculan directamente con el desarrollo humano, el rendimiento académico y las interacciones sociales. Por ello, surge un interés investigativo desde los ámbitos psicológico, pedagógico y educativo por indagar cómo las instituciones educativas abordan esta área, que se ha vuelto un aspecto crucial en la formación de los estudiantes.

Además, desde la teoría se presume que una adecuada educación emocional fomenta niveles de convivencia basados en el respeto y la cooperación, generando impactos positivos en el rendimiento académico (García, 2012). Esto justifica la integración de la educación emocional como un componente esencial del currículo escolar. No obstante, es fundamental ir más allá de la presunción teórica y analizar la realidad del contexto local. En la ciudad de Manizales, no se han encontrado hasta ahora estudios profundos ni investigaciones que demuestren la relación entre los programas de educación emocional implementados en las instituciones educativas y los

niveles de competencias que presenten o puedan impactar sus estudiantes. Este vacío de conocimiento limita la posibilidad de ofrecer nuevos elementos para la práctica docente y de enriquecer las perspectivas de formación.

Este escenario nos lleva a formular una serie de interrogantes relevantes: ¿los estudiantes de instituciones con programas de educación emocional estructurados tienen mejores niveles de competencias emocionales? ¿existen competencias más consolidadas que otras en instituciones con procesos menos estructurados? Así mismo ¿Qué impacto tienen las actividades aisladas en comparación con programas integrales? Para dar una respuesta coherente y estructurada a estas inquietudes, la presente investigación se enfoca en una pregunta general que las engloba: *¿Cuál es la relación que existe entre la educación emocional implementada en instituciones educativas de la ciudad de Manizales y las competencias emocionales de sus estudiantes?*

Se considera importante conocer la relación entre la educación emocional implementada en las instituciones educativas y los niveles de competencias emocionales de los adolescentes, ya que la comprensión de estos fenómenos permitirá ofrecer nuevos elementos y un mayor conocimiento sobre la educación emocional y sus proyecciones en las herramientas con las que pueden contar los estudiantes para sus interacciones con otros y consigo mismos, así mismo se pueden enriquecer las perspectivas con las cuales los docentes enfrentan las prácticas de formación.

Justificación

La pertinencia de responder a la pregunta de investigación planteada se fundamenta en varios aspectos clave. El desarrollo de competencias emocionales y la implementación de actividades y programas de educación emocional, ha recibido atención significativa en diversos

contextos internacionales, demostrando su relevancia en la mejora del bienestar personal y social (Bisquerra y Pérez, 2007). Sin embargo, pese a que los contextos actuales evidencian las dificultades de los adolescentes y a que existan estrategias y metodologías para fortalecer estas competencias, su aplicación en Colombia se encuentra en una etapa incipiente. No obstante, con frecuencia las iniciativas en el ámbito se limitan a actividades o proyectos aislados a nivel escolar y que no forman parte estructural de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), lo que debilita su impacto.

Particularmente en la ciudad de Manizales, no se cuenta con estudios rigurosos que evalúen el estado actual de las competencias emocionales de los estudiantes ni la influencia real de los programas de educación emocional existentes, tal como se señaló en el planteamiento del problema. Aunque algunas instituciones han mostrado interés en promover la educación emocional, carecen de una valoración sistemática sobre la pertinencia de los contenidos, las metodologías y recursos empleadas o los efectos de estas acciones en el desarrollo integral de los estudiantes. Por tanto, esta investigación se justifica en la necesidad de generar evidencia local que guíe la práctica educativa.

Desde el punto de vista normativo, la Ley 2383 establece la obligación de las instituciones educativas de implementar y evaluar programas de educación emocional. Sin embargo, existe una clara brecha entre la norma legal y su aplicación consistente a los programas. Las decisiones en torno a la educación emocional en las instituciones pueden darse de forma intuitiva, sin estudios que respalden su diseño, implementación y evaluación de estrategias. Esta investigación responde directamente a esa necesidad, buscando proporcionar la evidencia empírica que se pretende desde lo institucional y lo que la propia ley fomenta.

Para llenar este vacío de conocimiento de manera rigurosa, la investigación evaluó el nivel de competencias emocionales en estudiantes de grados sexto, séptimo y octavo, utilizando para ello un instrumento validado como el cuestionario de competencias emocionales de Bisquerra (adaptado por la Universidad del Rosario). Además, permitió contrastar los niveles de competencias emocionales de los estudiantes con las características de los programas implementados en las instituciones, superando así las valoraciones meramente anecdóticas.

En consecuencia, los resultados obtenidos aportan gran valor de conocimiento a las instituciones participantes, no solo en diseñar estrategias educativas más efectivas, sino también sensibilizar a directivos y docentes sobre la importancia de incorporar la educación emocional de manera integral en sus currículos. Esto contribuirá a mejorar los ambientes escolares y como se ha revisado en los antecedentes, podría reducir problemáticas que se evidencian en ellos.

A largo plazo, y como señala Goleman (1995), formar adolescentes emocionalmente competentes no solo los prepara para los desafíos de la vida adulta, sino que contribuye a la construcción de una sociedad más justa y resiliente. Por todo ello, este estudio es relevante y novedoso al abordar un tema crítico con un enfoque local que busca generar un impacto real en el desarrollo integral de los estudiantes de la ciudad de Manizales.

ESTADO DEL ARTE

Antecedentes:

La educación en el siglo XXI ha reconocido la necesidad de innovar en sus métodos, enfocándose en el desarrollo integral de las personas. Esto incluye el fortalecimiento de habilidades cognitivas, físicas, lingüísticas, éticas, morales, así como emocionales y afectivas, lo que ha llevado a la necesidad de incorporar la educación emocional.

Desde la línea de investigación de praxis Cognitivo-Emotiva a través del macroproyecto sobre las correlaciones entre las competencias emocionales y la convivencia escolar, democrática y pacífica en las Instituciones Educativas de Manizales y Bogotá se analizaron 99 reseñas, publicadas entre el año 2018 y 2023, de las cuales 53 de ellas profundizan la investigación en competencias emocionales y educación emocional, por lo cual son utilizadas en la presente investigación. De estas 53, 17 son pertinentes para realizar el marco teórico y 36 son apropiadas para realizar los antecedentes. Cabe mencionar que, de estas, 23 son internacionales y 13 son nacionales. Algunas de las bases de datos consultadas por su relevancia fueron web of science, Dialnet, Redalyc. Repositorios Universidad de Manizales (RIDUM) y de la Universidad Pedagógica Nacional. Así como la Revista científica Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB) y buscadores como Google Académico.

Para realizar las consultas se utilizaron como ecuaciones de búsqueda, las categorías de: competencias emocionales, inteligencia emocional y educación emocional. Los criterios de inclusión de nuestro interés giran en torno a contextos educativos y sociales, tanto con población infantil, como con población juvenil y los años ya indicados (2018-2023).

Algunos de los hallazgos de las investigaciones consultadas nos han permitido reconocer cómo las competencias emocionales y la educación emocional influyen en los procesos evolutivos de las personas. Es por ello por lo que la implementación de programas de educación emocional en las Instituciones educativas cobra importancia, en primer lugar, ya que estos programas pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales, a reconocer las emociones y gestionarlas, lo que les facilita desarrollar su proyecto de vida y establecer sanas relaciones con los demás.

Álvarez (2020) señala en su artículo "Educación socioemocional" que estos programas tienen un impacto positivo demostrado. Por ejemplo, menciona un caso en Connecticut donde un plan de estudio de desarrollo social diseñado e implementado por Roger Weissberg en las escuelas locales, se transformó en el movimiento global de Aprendizaje Social y Emocional (SEL, por sus siglas en inglés). Este programa tuvo un fuerte impacto socioemocional en madres adolescentes que estaban expuestas a entornos de drogas y violencia. Este caso resalta la importancia y el potencial transformador de los programas de educación emocional en las instituciones educativas. Además, subraya cómo pueden generar un impacto positivo tanto a nivel individual como comunitario, logrando transformar las realidades de las personas.

Otro de los aportes fundamentales de estos programas, es la disminución del acoso escolar ya que, al enseñar a los estudiantes a reconocer, respetar las emociones y perspectivas de los demás, se fomenta un ambiente escolar más seguro y respetuoso, promoviendo una sana convivencia, como lo demuestra Carbonell (2018) los resultados de su investigación son concluyentes:

Con los resultados obtenidos tras la aplicación de programa de intervención CIE (Convivencia e Inteligencia Emocional) en adolescentes y preadolescentes en la provincia de Murcia, España, éste mejora la Inteligencia Emocional ya que, tras la aplicación del mismo, el alumnado mostró un aumento en sus niveles de empatía, es decir, de su capacidad de ponerse en el lugar de los demás. Así mismo, después de aplicar el programa se pudo comprobar una disminución con respecto a las víctimas y agresores que fueron previamente detectados. La reducción de ambos perfiles en la dinámica del

acoso escolar nos lleva a concluir la importancia que tiene la aplicación de programas para combatir este problema en los ambientes escolares. (p. 16)

No obstante, como sugiere Pastor-Gil, y Blázquez, (2019) es importante revisar la pertinencia de los programas de educación emocional y fortalecimiento de la convivencia en las instituciones educativas, ya que sus hallazgos indican una falta de efectividad:

No encontraron diferencias en el número de situaciones encontradas de Acoso Escolar y/o la reducción de situaciones violentas, en aquellos centros educativos que realizan un programa de educación emocional. Las respuestas dadas en los estudiantes en centros con programas de este tipo no difieren de los matriculados en centros que no llevan estas acciones. Posiblemente, una falta de confluencia del programa con una educación ética y moral y/o una posible conexión a la hora de integrar los programas en los centros educativos o la carencia de eficacia de este, pueden ser causas de dichos resultados. Además, conviene resaltar la inexistencia de investigaciones en la actualidad que estudien las diferencias en el acoso escolar en centros educativos, atendiendo si llevan o no medidas como la aplicación de un programa de IE. (p. 35)

Fernández y Cabello (2020) en su investigación *La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional* refieren de García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2014; Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017; Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal, 2017 que “Diferentes revisiones y metaanálisis muestran que la IE (Inteligencia Emocional) es muy relevante en el alumnado para el desarrollo de conductas

empáticas, cívicas y tolerantes hacia sus iguales, dando lugar a relaciones entre ellos más satisfactorias y positivas, con una disminución significativa de comportamientos agresivos como el bullying y el ciberbullying y, por tanto, generando un clima y una convivencia escolar más constructiva y saludable” (Fernández y Cabello, 2020, p.38) lo que resalta la importancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, subrayando cómo su desarrollo en los estudiantes puede fomentar conductas empáticas y tolerantes para mejorar las relaciones interpersonales y reducir los comportamientos “agresivos”, con el fin de contribuir a crear un entorno escolar más saludable y constructivo.

La etapa escolar constituye el principal escenario de socialización donde los sujetos establecen relaciones interpersonales de manera intensiva y prolongada. Aunque no es un ambiente natural, la convivencia diaria y obligatoria lo convierte en el contexto fundamental, que fuerza a una interacción constante, clave para el desarrollo y fortalecimiento de sus sentimientos y emociones. Según Azañedo (2021), la mayoría de los adolescentes que cursan segundo de secundaria en Trujillo (Perú), poseen niveles aceptables de inteligencia emocional, lo que les permite resolver conflictos con facilidad en este complejo entorno.

El estudio de Sánchez, Rodríguez y García (2017) sobre el desarrollo de competencias emocionales mediante el Programa AEdEm (Asignatura de Educación Emocional) en Educación Secundaria reveló resultados significativos en el desarrollo de dos competencias: la conciencia emocional y la autonomía emocional. Dicho programa se impartió como una asignatura obligatoria en dos cursos de secundaria, este constaba de cinco bloques temáticos los cuales fueron las 5 competencias emocionales propuestas por Bisquerra y Pérez (2007) regulación emocional, competencia social, autonomía emocional, habilidades de vida y bienestar. Se

observó que el programa tuvo un efecto positivo en el desarrollo de algunas competencias emocionales, pero no en todas.

Las competencias emocionales influyen en el desarrollo de los estudiantes en cuanto al entorno educativo, ya que permiten reconocer, comprender y gestionar las emociones, así como la capacidad de relacionarse de manera efectiva con los demás. Por lo tanto, es esencial la integración de estos dos componentes (competencias emocionales y entorno educativo) ya que contribuyen significativamente a la formación de los niños y jóvenes, preparándolos para enfrentar desafíos y alcanzar metas generando bienestar y crecimiento personal.

Se ha analizado que, en la etapa de la adolescencia, a medida que se desarrollan las competencias emocionales, la autoestima también tiende a fortalecerse y la incidencia de problemas emocionales y conductuales tiende a disminuir; contribuyendo a un impacto positivo en la salud mental, en el comportamiento y bienestar psicológico. Este estudio fue realizado por Schoeps et al, (2019).

Una educación de excelencia debe promover el desarrollo integral de los alumnos, brindando estrategias que les permitan perfeccionar sus competencias socioemocionales, siendo estas fundamentales para fortalecer sus actividades académicas y su preparación para la vida profesional en diferentes contextos. Por otro lado, se encuentra que los estudiantes que manejan de manera adecuada estas competencias presentan mejores resultados y habilidades sociales, en torno a la convivencia, resolución de conflictos y desempeño académico.

Estupiñán, et al. (2023) encontraron que la relación entre adolescentes y docentes en instituciones educativas de Boyacá, Colombia, es adecuada. Sin embargo, detectaron problemas en la interacción entre pares debido a una gestión emocional deficiente. Además, observaron una conexión entre el componente emocional y el rendimiento académico, y analizaron diferencias

en la percepción de emociones entre hombres y mujeres. Por ello, los docentes consideran esencial trabajar continuamente en los procesos académicos a través del fortalecimiento de las habilidades emocionales.

Un elemento de suma importancia se encontró en la investigación realizada por Heras (2016), quien analizó que las niñas regulan más sus respuestas emocionales que sus compañeros varones, lo que les permite tener más competencias sociales, favoreciendo la sana convivencia dentro del aula. De la misma manera, Román (2022), afirma que las niñas expresan más fácilmente las emociones de miedo y tristeza que los niños. Autores como Gomis et al (2022), encontraron que hay diferencias emocionales significativas en función del sexo, específicamente en las dimensiones de ansiedad y felicidad. Estos hallazgos pueden ser útiles para entender y atender las necesidades emocionales de los estudiantes en distintas etapas educativas y según su género.

Por otra parte, Morales (2021), encontró en su investigación realizada con exalumnos, que los estudiantes que participaron en experiencias relacionadas con el trabajo en equipo y el liderazgo, involucrándose en diversas actividades escolares, lograron superar la timidez. Estos estudiantes no solo demostraron un buen rendimiento académico, sino que también lograron completar con éxito su carrera profesional. En cuanto a aquellos estudiantes que se aislaron y fueron excluidos por sus compañeros mostraron carecer de habilidades socioemocionales para superar su timidez, cuando se enfrentaron al miedo, optaron por abandonar sus metas académicas. Por lo tanto, es esencial que los docentes reflexionen activamente sobre la importancia de las competencias socioemocionales en el aula y cómo estas contribuyen al éxito académico y personal de los estudiantes.

Cabe mencionar que la educación actual en Colombia, muestra que la formación socioemocional en la educación primaria se realiza de manera no sistemática; Esto sugiere que, aunque se reconoce la importancia de esta, no existe una implementación coherente y planificada de estas prácticas en el proceso educativo, lo cual indica que la educación socioemocional no forma parte del currículo formal, sino que se encuentra en el currículo oculto, influyendo de manera indirecta en la experiencia educativa de los estudiantes (Grijalba, García y Pérez, 2021).

Para alcanzar una convivencia pacífica y manejar eficazmente los conflictos, es necesario implementar una educación emocional orientada hacia la paz. Este proceso implicaría la toma de conciencia crítica, la reflexión sobre las experiencias cotidianas, el fomento de la expresión libre y la participación (Álzate et al, 2020).

González (2023), explica las estrategias implementadas para la educación emocional en instituciones educativas, las cuales se han estructurado en programas detallados que se encuentran disponibles en la página web del Ministerio de Educación. Estos programas, pueden ser presentados en forma de cartillas o guías y proporcionan un paso a paso sobre las temáticas que deben ser abordadas en el proceso de educación emocional. Además, el texto resalta que la educación emocional, integral, significativa y preventiva, involucra a docentes, estudiantes y padres de familia, y destaca la importancia de la capacitación continua de los docentes para adaptarse a los desafíos actuales.

En este orden de ideas, se puede mencionar la importancia del docente en la trayectoria educativa de los estudiantes; por tal motivo, Fernández y Malvar (2021), en su investigación, identificaron las competencias socioemocionales más importantes de los docentes: comunicación, confidencialidad, capacidad de escucha, habilidades interpersonales, atención a la diversidad, empatía, discreción, respeto, responsabilidad profesional; igualmente, hallaron

factores que permiten lograr una mejor interacción con la comunidad educativa, un factor comunicativo y de relaciones personales, un factor ético y un factor de tolerancia.

En relación con lo anterior, Perera, et al. (2019) encontraron diversas posturas entre los docentes; algunos reconocen que la educación emocional no se trabaja lo suficiente en las escuelas, pero expresan voluntad y deseo que esto cambie, abogando por la incorporación de la educación emocional al currículo escolar. Otros prefieren seguir con el programa educativo que ya existe, sin hacer cambios ni innovaciones, porque consideran que un cambio implica un esfuerzo y un compromiso que no están dispuestos a asumir.

Algo semejante ocurre en la investigación realizada por Chica et al. (2020), quienes abogan por una revisión crítica de la formación que se brinda a la nueva generación de maestros en Colombia. Proponen orientar la formación hacia un modelo integral y humano que aborde la vida emocional de manera objetiva y basada en evidencia científica. Esto permitirá a los maestros adaptarse a los avances y tendencias educativas a nivel mundial, asegurando así una preparación más efectiva para los desafíos contemporáneos en el campo de la educación.

Un elemento también a considerar, son las prácticas docentes en áreas rurales, puesto que tienen una influencia notable en las emociones de los estudiantes, lo cual puede ser positivo o negativo. Los docentes del área rural deben tener las siguientes cualidades: empatía, adaptabilidad y comprensión, las cuales permiten facilitar eficazmente el aprendizaje y abordar las necesidades y desafíos específicos de sus estudiantes. (Gallego, 2022)

García y Quintanal (2022) descubrieron en su investigación sobre la satisfacción laboral y el bienestar personal de los docentes que una orientación personal y profesional bien fundamentada puede ayudar tanto a los docentes futuros como a los actuales a comprender la importancia de mejorar su competencia emocional. Esta competencia emocional se ve como una

herramienta para mejorar múltiples aspectos de sus prácticas. Además, encontraron una correlación entre la satisfacción laboral y el bienestar personal en los maestros de Infantil y Primaria de Madrid, lo que indica que a medida que aumenta la satisfacción laboral, también lo hace el bienestar personal, y viceversa.

En otro orden de ideas y teniendo en cuenta el contexto educativo, Rosero et al, (2018) en su Proyecto Curricular Particular (PCP), presentan perspectivas sobre cómo las habilidades motrices pueden ser utilizadas para fomentar la inteligencia emocional. Este enfoque podría tener implicaciones significativas para la práctica pedagógica. A lo largo de 10 sesiones realizadas, se evidenciaron elementos y fundamentos que demostraron que los estudiantes pueden llegar a una regulación emocional a través de un proceso continuo de educación emocional.

Autores como Domínguez y Portela (2022) encontraron que los adolescentes enfocan su inteligencia emocional en aspectos como prestar atención a sus sentimientos, mantener un buen estado de ánimo y buscar la felicidad. Por otro lado, se menciona que les cuesta expresar verbalmente cómo se sienten, definir sus emociones, intentar calmarse con estrategias complicadas y reflexionar sobre los placeres de la vida cuando están tristes.

Así mismo, Prieto y González (2022), en su estudio señalan una distinción entre estudiantes que tienen una alta y baja apertura al cambio emocional. Se descubrió que una baja apertura al cambio emocional podría representar un obstáculo para el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes. Sin embargo, los resultados indican que ambos grupos, tanto aquellos con alta apertura al cambio emocional como aquellos con baja apertura, experimentaron beneficios similares.

Se puede afirmar que las competencias emocionales presentan una relación con el nivel de socialización de los niños y una adecuada regulación de las emociones, (Gonzales 2023). Esto

se refleja en la investigación realizada por Rodríguez (2019) pues resalta la importancia de “implementar estrategias formativas que permitan a los niños desarrollar sus habilidades y capacidades tanto académicas, como de socialización, participación y realización” (Rodríguez, 2019. p. 10) lo que promueve el desarrollo de las competencias para la vida y el bienestar, tal como lo propone Bisquerra.

Dado lo anterior autores como Martínez y Rodríguez (2023) reconocen que la educación emocional también es importante en el entorno familiar puesto que tiene beneficios en la convivencia, resolución de conflictos y el desarrollo integral de los niños y adolescentes, por tal razón es necesario concretar acciones que fortalezcan estas prácticas en este ámbito.

Desde la primera infancia, los niños comienzan a reconocer sus sentimientos y emociones, expresándolas en respuesta a las experiencias con su entorno. Lo anterior se observa en el ámbito de las competencias sociales. Un estudio de Menjura y Franco (2022) encontró que los niños que interactúan asertivamente y muestran actitudes de liderazgo también expresan sus emociones con mayor facilidad. Sin embargo, a pesar de estas habilidades de afrontamiento individual, los mismos niños mostraron dificultades para buscar estrategias orientadas al bienestar grupal, lo cual es coherente con una etapa del desarrollo todavía centrada en el bienestar individual.

Estas perspectivas también se manifiestan a nivel intrapersonal. Según Román et al. (2018), observaron que, si bien los niños pequeños de 3 a 6 años presentan dificultades para reconocer y verbalizar emociones observadas en fotografías, simultáneamente demuestran capacidades para regular las emociones y mantener una autoestima saludable. En este sentido, se reconoce que la inteligencia emocional incluye los procesos evolutivos de los seres humanos.

Más recientemente, en un contexto de postpandemia, Hinojosa et al. (2023), identificaron un desarrollo óptimo en la autoconciencia de los estudiantes. El estudio señala que estos poseen la capacidad de reconocer sus propios estados de ánimo y los factores que los provocan. Esto implica que tienen la capacidad de reconocer sus estados de ánimo y los comunican de manera asertiva entre sus pares. Otro elemento encontrado en los estudiantes acerca de sus momentos motivacionales es que estos son una herramienta eficaz para mejorar la dinámica educativa, especialmente cuando se comparten en un contexto más cercano.

La educación emocional y las competencias emocionales son elementos de estudio amplios y en constante evolución, por lo cual se han encontrado una gran cantidad de investigaciones, sin embargo, hay aspectos que requieren más exploración:

Impacto de la implementación de los programas a largo plazo en la vida de los individuos: Aunque la educación emocional brinda ventajas a corto plazo, se necesita más profundización en cuanto al desarrollo de competencias emocionales para comprender su impacto a largo plazo en la vida de los individuos. Esto ayudará a maximizar los beneficios de la educación emocional y a entender mejor cómo puede ser una herramienta eficaz para mejorar la calidad de vida de las personas.

Vinculación de las familias a los programas de educación emocional: Un elemento en común que se logra identificar en el análisis, es que los programas de educación emocional de la escuela no logran involucrar a las familias (como eje primordial y articulador de las emociones de sus hijos), de hecho, son muy pocos los programas que logran intervención de las familias en los proyectos para este fin. Siendo la familia la base principal para el desarrollo y progreso de la sociedad y la primera institución de formación de valores en los niños y niñas.

Falta de continuidad de los programas direccionados a educación socioemocional:

Frente a la educación emocional y los PEI (proyecto educativo institucional) se han establecido muy pocas relaciones que evidencien la importancia de la continuidad en los programas institucionales que favorezcan la educación emocional en niveles educativos superiores, que logre dar continuidad a un proyecto tan importante a nivel social.

A partir de las investigaciones consultadas, se encuentra limitación en número de actividades y talleres en torno a estos programas, por lo cual, hace falta estudios sobre las necesidades de la población frente a sus intereses, el contexto y la idiosincrasia, lo que nos permite concluir que hay poca formación en competencias emocionales, que conlleve a involucrar a toda la comunidad educativa ya que la responsabilidad de esta formación no solo se le debe atribuir a la escuela.

Educación emocional en diferentes etapas de la vida: La mayoría de las investigaciones sobre educación emocional, se han centrado en la infancia y la adolescencia puesto que son periodos cruciales para el desarrollo emocional. Sin embargo, la educación emocional sigue siendo importante en la adultez y la vejez, ya que las emociones juegan un papel fundamental a lo largo de la vida independientemente de la edad. Esto sugiere que los estudios futuros deberían explorar más a fondo cómo la educación emocional puede ser efectiva en estas etapas, además de la infancia y la adolescencia.

Rutas de atención según las edades: En las diferentes investigaciones analizadas no se encuentra una ruta de atención emocional por edades, pues la creación, planeación y ejecución de programas específicos sobre educación emocional pueden estar enfocados a diferentes etapas del

desarrollo y a las necesidades de cada persona según su edad, desde la educación infantil hasta la educación superior.

El papel de la tecnología en el desarrollo de las competencias emocionales: Otro de los aspectos poco mencionados está relacionado sobre la influencia de los medios digitales y el rol de la tecnología en la salud mental y emocional de las personas, en la actualidad, nos encontramos inmersos en una sociedad saturada de medios de comunicación masivos y redes sociales. Muchas situaciones han afectado de alguna manera la integridad, las formas de socializar, la autoestima, la seguridad, entre otros factores clave para el desarrollo humano.

Referente Teórico

Emociones y educación, importancia en la formación integral del sujeto

. Esta aproximación teórica aborda la comprensión de las emociones como un asunto cognitivo y social, fundamental en las prácticas educativas de los individuos. Para el caso de Manizales, esta aproximación representa una exploración clave para entender como los procesos emocionales afectan la convivencia y el aprendizaje a nivel individual y colectivo.

Desde esta perspectiva, cobra relevancia el papel del educador como mediador en la formación emocional. Es fundamental que el docente no solo comprenda, sino que también promueva activamente el desarrollo de competencias emocionales en sus estudiantes. Hacerlo permite fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y también responder de manera pertinente a los retos socioemocionales del contexto escolar. Con este fin, se realiza un desarrollo categorial con el propósito de configurar un tejido dialógico entre diferentes postulados teóricos que sustentan académicamente el ejercicio de la presente investigación, comenzando por un concepto fundamental: la emoción.

Emociones

Las emociones son fenómenos complejos presentes desde el nacimiento y desempeñan un papel fundamental en la construcción de la personalidad y en la interacción social (Cassà, 2005). Rafael Bisquerra (2012) las define como "un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada" (p. 12), generado como reacción a un evento externo o interno. Esta definición resalta el carácter dinámico y adaptativo de las emociones. En esencia, las emociones integran vivencias personales que se manifiestan a través de reacciones corporales y conductuales, cuya intensidad y duración varían según la valoración que el individuo hace de la situación (Bisquerra, 2008).

Para entender un poco más su función, autores como Paul Ekman (1992) sostienen que un conjunto de emociones básicas, como la alegría, tristeza, miedo y la ira, son universales y esenciales para la adaptación al entorno. Esta idea es reforzada por Damásio (1994) quien argumenta que las emociones no son un obstáculo para la razón, sino un componente indispensable de ella, influyendo en cómo pensamos, decidimos y actuamos en todos los ámbitos de la vida. Por lo anterior, se pone en evidencia que la dimensión emocional no puede desligarse de los procesos educativos.

Esta inherente relación entre emoción y cognición es la base de la inteligencia emocional. Investigadores como J. Mayer, P. Salovey, y D. Caruso, entre otros, la han consolidado como una de las operaciones mentales fundamentales junto a la motivación y la conciencia (citados en Mayer et al., 2010). Su trabajo evidencia que la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones promueve el crecimiento intelectual, no solo el emocional (Kant & Lenka, 2013). De hecho, como plantean Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco (2005), ciertos estados emocionales pueden influir positivamente en el razonamiento y el procesamiento de la

información, facilitando la concentración y el aprendizaje.

Las emociones tienen una conexión especialmente visible en el contexto educativo. Como señala Esther García Navarro (2007), fenómenos como la baja tolerancia a la frustración, la autoestima, el estrés o la impulsividad afectan directamente el clima del aula, tanto para el alumnado como para el profesorado. Esto evidencia que los docentes requieren, además de su formación disciplinar, un desarrollo emocional propio para gestionar estos retos.

Por ello, Bisquerra (2008) plantea que la dimensión emocional debe ocupar un lugar prioritario, pues todo proceso de aprendizaje y toda relación interpersonal están impregnados por estos fenómenos. Asimismo, señala que las emociones se aprenden tanto en el hogar como en la escuela, y que potenciar las emociones positivas en estos contextos es clave para el bienestar emocional. El autor critica el modelo del "primer cognitivismo", que por años limitó el estudio de las emociones al compararlo erróneamente con el procesamiento lógico de un ordenador. Fue la llegada del "segundo cognitivismo" la que abrió la puerta a integrar las emociones como elementos clave, permitiendo una comprensión más holística del ser humano donde razón y emoción colaboran (Rosselló, 1996; Bisquerra, 2008).

En esta última instancia es lo que Bisquerra (2008) denomina como "revolución emocional", desde esta perspectiva se promueve la construcción de una sociedad más inteligente y feliz mediante el desarrollo emocional de las personas y de la colectividad. El autor llega a plantear que una verdadera educación emocional puede tener un impacto más trascendental para el bienestar humano que las revoluciones industrial, tecnológica o informática. Esta visión subraya una idea fundamental: si las emociones son tan centrales para el aprendizaje, la convivencia y el bienestar, no pueden dejarse al azar. Es necesario abordarlas de manera intencionada y

sistemática. Este precisamente, es el punto de partida para el siguiente concepto clave: las competencias emocionales.

Competencias Emocionales

Las competencias emocionales se han convertido en un eje fundamental en la formación integral del ser humano, al ser consideradas un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que permiten comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2003, 2007). Estas competencias no solo están orientadas al desarrollo personal, sino que también son pilares de una ciudadanía activa, responsable y socialmente comprometida, ya que facilitan la adaptación al contexto, promueven relaciones interpersonales positivas, potencian los procesos de aprendizaje y favorecen el bienestar general. Según el modelo de Rafael Bisquerra (2007), propone cinco grandes bloques de competencias emocionales:

- Conciencia emocional; entendida como la capacidad para reconocer las propias emociones y las de los demás, así como captar el clima emocional de un contexto determinado.
- Regulación emocional: La habilidad para manejar las emociones de forma apropiada, comprendiendo su relación con la cognición y el comportamiento, y aplicando estrategias de afrontamiento saludables.
- Autonomía emocional: Un conjunto de características que engloba la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la autoeficacia, y la resiliencia.

- Competencia social: la capacidad para mantener relaciones interpersonales satisfactorias mediante la comunicación asertiva y el respeto y las habilidades colaborativas.
- Habilidades para la vida y el bienestar, asociadas a la toma de decisiones responsables y a la adopción de conductas que favorecen una vida equilibrada y satisfactoria en los distintos ámbitos privado, profesional y social.

De manera complementaria, el modelo influyente sobre inteligencia emocional de Daniel Goleman (1996, caps. 4-8), identifica elementos clave que permiten a las personas desenvolverse de manera eficaz en su entorno. Sus dimensiones son congruentes con el Modelo de Bisquerra y se agrupan en cinco áreas principales:

- Autoconocimiento: Habilidades para comprender las propias emociones y su efecto.
- Autorregulación: La capacidad para manejar e influir en los propios estados emocionales.
- Motivación: El impulso interno para dirigir las emociones hacia el logro de metas.
- Empatía: La comprensión y consideración de las emociones de los demás.
- Habilidades sociales: La destreza relacionada con la comunicación efectiva y la colaboración con otros.

El desarrollo de estas competencias constituye, por tanto, una herramienta clave para afrontar los retos cotidianos. Como ya se ha mencionado esta gestión emocional no es ajena a la cognición; al contrario, indica que un adecuado estado emocional facilita la concentración, la

memoria y el razonamiento (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005), lo que se infiere en mejores desempeños académicos, físicos y mentales y así potenciar las posibilidades de éxito personal y profesional.

Educación Emocional y Programas de Educación Emocional

La educación emocional ha surgido como una de las innovaciones psicopedagógicas más relevantes en los últimos años, al responder a necesidades sociales que la educación formal no ha atendido adecuadamente (Bisquerra, 2003, p. 8). Concebida como un proceso educativo continuo y permanente, está presente a lo largo de todo el ciclo vital y busca capacitar a la persona para enfrentar los retos de la vida cotidiana y mejorar su bienestar personal y social (Bisquerra, 2003, p. 27). Su finalidad principal es el desarrollo de dichas competencias emocionales, un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades para comprender, expresar y regular las emociones, lo que contribuye significativamente al desarrollo integral del ser humano (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Bisquerra, 2009, cap.6).

Desde esta perspectiva, la educación emocional se plantea como un acompañante indispensable del desarrollo cognitivo, siendo ambos elementos esenciales del crecimiento personal. Su objetivo es fomentar el conocimiento, la comprensión y la regulación de las emociones para fortalecer la inteligencia emocional, lo cual se traduce en una mayor capacidad para resolver conflictos, relacionarse adecuadamente con los demás, y mantener un equilibrio personal (Bisquerra, 2008).

López Cassà (2005) resalta que educar emocionalmente implica validar y reconocer las emociones, empatizar con los demás, establecer límites, y enseñar maneras aceptables de expresión emocional. A su vez, implica quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los otros y

desarrollar estrategias para resolver problemas. La autora también destaca que la educación emocional debe ser un puente entre lo que somos desde un punto de vista biológico y lo que aspiramos a ser desde una perspectiva ética, fomentando una conexión entre pensamiento, emoción y acción sin deteriorar la autoestima (López Cassà, 2005).

Al poner en diálogo las perspectivas de ambos autores, se observan tanto relaciones como diferencias de enfoque. Mientras que Bisquerra ofrece un modelo pentagonal estructurado en competencias claramente definidas (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, habilidades de vida y bienestar), López Cassà pone un mayor énfasis en el proceso relacional y ético de la educación emocional: el rol del docente como validador, la creación de un clima de aula seguro y la conexión entre emoción y valores. En resumen, si Bisquerra proporciona un qué: “las competencias a desarrollar”, López Cassà profundiza en el cómo “el ambiente y la relación necesarios para desarrollarlas”. Para los fines de esta investigación, que busca analizar la relación entre el nivel de competencias de los estudiantes y la estructuración de los programas de educación emocional implementados, el modelo de Bisquerra sirve como el marco estructural principal, mientras que las ideas de López Cassà ayudan a interpretar la calidad de la implementación de los programas.

Para que los programas de educación emocional logren su objetivo fundamental de desarrollar competencias, la intervención debe ser sistemática. Si bien existen diversos programas de educación emocional a nivel mundial con distintos nombres y enfoques (como los modelos CASEL o RULER), la literatura coincide en que una implementación efectiva comparte una estructura básica. De acuerdo con López Cassà (2005) y otros autores, esta estructura suele comprender los siguientes elementos: objetivos claros y definidos, contenidos pertinentes y

secuenciados, metodologías activas y participativas, actividades contextualizadas a la realidad de los estudiantes y un componente de evaluación para valorar los avances. La ausencia de alguno de estos elementos, o una formación docente limitada, son los principales obstáculos para la eficacia de estos programas.

En este contexto, las iniciativas locales como el programa Emocionalmente + Inteligentes de Manizales sirven como un ejemplo ilustrativo de la situación actual. Su finalidad frente a la inteligencia emocional de niños y adolescentes en el fortalecimiento de la autonomía, la conciencia y autorregulación emocional, se alinea directamente con las competencias del modelo de Bisquerra. El uso de “talleres vivenciales” es un claro ejemplo de la aplicación de metodologías activas. Sin embargo, es precisamente la naturaleza de estas valiosas iniciativas lo que plantea las preguntas que esta investigación busca responder a una escala más amplia. Para entender la relación entre la educación emocional y las competencias de los estudiantes, será fundamental caracterizar las distintas intervenciones que se encuentren en las instituciones participantes: ¿se trata de programas estructurados como este, con objetivos explícitos y contenidos secuenciados, o de actividades más aisladas? ¿Cuentan con procesos formales de evaluación de su impacto? Esta caracterización de las “estrategias implementadas” es una variable clave para poder analizar su relación con los “niveles de competencias” medidas.

En definitiva, la educación emocional representa una educación para la vida. Implementar programas de este tipo en las escuelas requiere compromiso institucional, formación docente adecuada y una planificación rigurosa que garantice su sostenibilidad y efectividad a largo plazo.

La pregunta que surge para este informe es, entonces, cómo se están abordando y evaluando estas competencias y esta educación emocional en los entornos educativos

puntualmente de la ciudad de Manizales, especialmente a la luz de nuevos marcos normativos como la Ley 2383 de 2024.

Entornos Educativos en Manizales: Retos y oportunidades

Para comprender la relevancia de medir las competencias emocionales, es indispensable analizar la realidad educativa local y el marco normativo que la rige. El sistema educativo de Manizales enfrenta una realidad compleja, marcada tanto por avances significativos como por desafíos estructurales que impactan en el bienestar y la trayectoria de los estudiantes.

Datos recientes dibujan un panorama de contrastes. Por un lado, la ciudad de Manizales enfrenta retos preocupantes en acceso y permanencia. La cobertura educativa ha disminuido de manera sostenida, cayendo casi 16 puntos porcentuales pasando a una cobertura de 84 por ciento entre 2011 y 2023 lo que evidencia una menor participación estudiantil y dificultades relacionadas con el acceso y la permanencia en el sistema, considerada como uno de los principales factores que impactan la matrícula escolar en la ciudad (Manizales Cómo Vamos, 2020; Vidal, 2024).

La reducción demográfica, el bajo rendimiento, las dificultades económicas, familiares, el trabajo infantil y, crucialmente, la falta de acompañamiento afectivo, factores que han sido señalados por el Ministerio de Educación Nacional como causas directas del abandono escolar (Vidal, 2024). El informe *¿Cómo está Manizales en educación? Retos y prioridades 2024–2027* de la *Fundación Empresarios por la Educación* (ExE 2024) profundiza este diagnóstico, revelando caídas en la cobertura neta de secundaria y primaria, y un aumento tanto de la deserción (1,4 puntos porcentuales) como de la reprobación (1,6 puntos) entre 2019 y 2022. Revelando que la cobertura neta en secundaria cayó cinco puntos porcentuales entre 2019 y

2022, quedando 7,3 puntos por debajo del promedio nacional. En primaria, la brecha es aún más pronunciada, con una diferencia de 12,9 puntos por debajo del promedio.

A pesar de estas dificultades, Manizales exhibe fortalezas notables. En términos de calidad, el puntaje promedio de las pruebas de Estado fue superior en 16,5 puntos al promedio nacional, y se han logrado avances importantes en infraestructura tecnológica. En 2022, el 100 por ciento de las sedes educativas contaban con electricidad y el 96,2 por ciento con acceso a internet. (Fundación ExE, 2024). Sin embargo, persisten brechas significativas entre las zonas urbanas y rurales en el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación y también una marcada brecha de calidad entre instituciones oficiales y no oficiales con una diferencia de 32,6 puntos.

Iniciativas y propuestas innovadoras como la jornada única que busca integrar la formación académica con actividades complementarias en áreas como deporte, arte, tecnología o competencias ciudadanas (Vidal, 2024), buscan responder a estos retos, pero el desafío de fondo sigue siendo garantizar entornos que promuevan no solo el aprendizaje académico, sino también el bienestar físico y emocional.

Estrategias como fortalecer las herramientas de permanencia educativa como vía para garantizar mayores oportunidades de desarrollo personal y profesional para los jóvenes. La estrategia “Entornos Educativos Saludables”, impulsada por las Secretarías de Salud Pública y de Educación en conjunto con FIAN Colombia, la sección nacional del FoodFirst Information and Action Network, organización internacional de derechos humanos que promueve y defiende el derecho a la alimentación, (FIAN Colombia, 2024; Valero, 2024) ya apuntan en esta dirección ha subrayado la necesidad de implementar programas que promuevan hábitos saludables y condiciones de aprendizaje seguras, y un ambiente emocionalmente equilibrado. En este sentido,

garantizar entornos escolares seguros y saludables no solo tiene un impacto directo en el bienestar de la comunidad educativa, sino que también constituye un pilar para lograr una educación con equidad y calidad (Alcaldía de Manizales, 2024).

Ley 2383 de 2024: Educación Socioemocional en Colombia

Esta nueva normativa, representa una respuesta directa a los desafíos observados en contextos como el de Manizales, La Ley 2383 de 2024 representa un hito en la política educativa colombiana al establecer un marco legal para la incorporación transversal de la educación socioemocional en las instituciones educativas. Esta normativa reconoce la importancia de fortalecer la formación en valores, el liderazgo y las relaciones interpersonales, las habilidades emocionales y sociales como parte fundamental del desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, y propone su integración sistemática en los procesos pedagógicos (Congreso de Colombia, 2024).

Para ello, la ley define cuatro líneas de intervención: Educación enfocada en valores liderazgo y salud emocional, capacitación docente en este ámbito, promoción de relaciones saludables y la creación de escuelas para padres, como agentes activos en el proceso educativo (Congreso de Colombia, 2024, art. 4). Estas líneas deben adaptarse a los enfoques territoriales, culturales, etnográficos, de género, de curso de vida y ambientales, y así implementar una educación más contextualizada, efectiva y respetuosa con las particularidades de cada comunidad educativa (Congreso de Colombia, 2024). La Ley también establece tres etapas de implementación para ser articuladas entre el Comité Nacional de Convivencia Escolar y las instituciones educativas: formulación de lineamientos pedagógicos, implementación participativa entre estudiantes, padres de familia, docentes y directivos y, fundamentalmente, seguimiento, monitoreo y evaluación del proceso (Congreso de Colombia, 2024, art. 5).

De manera crucial, la ley estipula que antes de iniciar cualquier intervención, las instituciones deben realizar un diagnóstico del nivel de desarrollo socioemocional de su comunidad. Este diagnóstico permite ajustar las estrategias según las necesidades específicas de cada institución y su población escolar. Este enfoque no solo valida, sino que exige el tipo de análisis que este proyecto se propone realizar. En consecuencia, la Ley no solo promueve el fortalecimiento del bienestar emocional y social de los estudiantes, sino que respalda jurídicamente la necesidad de integrar la educación emocional como una dimensión transversal del currículo escolar, transformando la educación emocional de una aspiración pedagógica a una obligación legal, y posiciona la medición y caracterización de las competencias emocionales como un paso indispensable y urgente para la mejora del sistema educativo.

A lo largo de este recorrido por el marco teórico y contextual se puede ver un panorama claro. A partir de la naturaleza intrínseca entre emoción y cognición se han definido las competencias emocionales como un pilar para el desarrollo integral (Bisquerra, 2007; Goleman, 1996) y se ha presentado la Educación Emocional como el proceso pedagógico para su cultivo. Este marco conceptual adquiere relevancia al ser contrastado con los desafíos concretos de equidad, acceso y permanencia del sistema educativo en Manizales, y de forma decisiva con la nueva Ley 2383 de 2024. Estos tres ejes teoría, contexto y política pública, nos muestra la importancia de este tema investigativo y además revela la necesidad de contar con un diagnóstico y seguimiento preciso sobre el estado de la educación socioemocional en la ciudad.

En respuesta a esta exigencia, y con el propósito de aportar evidencia que sea útil para la toma de decisiones pedagógicas e institucionales, la presente investigación se estructura en torno a los siguientes objetivos:

Objetivo general

Determinar la relación entre la educación emocional y las competencias emocionales en instituciones educativas de la ciudad de Manizales.

Objetivos específicos

- Comparar el nivel de competencias emocionales de los estudiantes de 6°, 7° y 8° grado de las instituciones participantes.
- Identificar las correspondencias entre el nivel de estructuración de la educación emocional y el nivel de competencia emocional en cada institución.
- Comparar el nivel de estructuración de la educación emocional en las instituciones participantes.

Hipótesis de la investigación

A partir de los objetivos planteados y del marco teórico desarrollado, se formulan las siguientes hipótesis para guiar el análisis cuantitativo. Estas se presentan en pares, con una hipótesis de trabajo que postula la existencia de una relación o diferencia, y una hipótesis nula que postula su ausencia y que será sometida a prueba estadística y responden directamente a los objetivos comparativos y de relación de este estudio.

Hipótesis 1 Responde a los objetivos específicos 2 y 3

Esta hipótesis aborda la relación central del estudio: la conexión entre la naturaleza de los programas de educación emocional y el desarrollo de las competencias emocionales. Para poder probarla, primero es necesario cumplir con el Objetivo 3 caracterizar el nivel de estructuración de los programas.

H₁: Las instituciones que tienen programas de educación emocional con un mayor nivel de estructuración, presentan valores más altos de competencia emocional.

H₀: No existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de estructuración de los programas de educación emocional y los valores de competencia emocional.

Hipótesis 2 Responde al objetivo específico 1.

Esta hipótesis se centra en determinar la influencia del grado académico de los estudiantes y sus niveles de competencia emocional.

H₂: Los perfiles emocionales de los estudiantes son dependientes del grado académico cursado

H₀: Los perfiles emocionales de los estudiantes no son dependientes del grado académico cursado.

El logro de los objetivos y la puesta a prueba de las hipótesis propuestas requirió un abordaje metodológico que permitió tanto la cuantificación de las competencias emocionales como la caracterización de las estrategias pedagógicas implementada de las instituciones participantes de Manizales. Por esta razón, se diseñó un estudio con un enfoque cuantitativo, cuyos procedimientos, instrumentos y estrategias de análisis se detallan a continuación, garantizando el rigor y la sistematicidad del proceso investigativo.

Metodología Propuesta:

Tipo y Diseño de Investigación:

La presente investigación adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y transversal y de alcance descriptivo correlacional. Este enfoque permitió la recolección sistémica de datos numéricos y se empleó para medir las variables de interés y analizar sus relaciones a través de la estadística. El diseño fue no experimental, ya que se observaron las variables en su contexto natural sin manipulación, y transversal, al recolectar los datos en un único momento. Su alcance es descriptivo-correlacional, dado que se buscó caracterizar las variables para, posteriormente, analizar las relaciones y comparaciones entre ellas, en respuesta a los objetivos planteados. Este método es pertinente ya que permite contrastar la hipótesis central de la investigación, pues facilita la identificación de tendencias y aporta evidencia empírica para describir la relación entre la educación emocional y las competencias en el contexto educativo de Manizales.

[La población objeto de esta investigación estuvo constituida por 71 instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Manizales (50 públicas y 21 privadas). La selección de las instituciones, realizada con el apoyo de la Unidad de Calidad de la Secretaría de Educación de Manizales, se guio por un conjunto de criterios definidos para asegurar la pertinencia de la muestra. Estos criterios incluyeron el registro activo en el sistema SIUCE, (Registro en el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar), desde allí se hace seguimiento a los casos reportados por las entidades que intervienen, en las situaciones Tipo II y Tipo III. (Ministerio de Educación Nacional, 2013). La actualización de los Manuales de Convivencia escolar, Comités de Convivencia activos, el reporte de situaciones a la Secretaría de Educación, instituciones que reportan y solicitan apoyo para el abordaje de situaciones de

convivencia escolar y los informes del proyecto de salud mental. En una primera fase, se seleccionó una muestra inicial de 38 instituciones educativas (28 públicas y 10 privadas). En ellas se recolectaron 1.880 respuestas preliminares del cuestionario de competencias emocionales y 26 respuestas de la matriz de educación emocional.

Para garantizar la rigurosidad del análisis y correspondencia entre los instrumentos, posteriormente se definió una submuestra para el análisis final, con un total de 1.300 estudiantes de los grados 6° (n=317), 7° (n=421) y 8° (n=562). La distribución por género resultó equilibrada con 653 hombres (50.2%) y 647 mujeres (49.8%), y sus edades oscilaron entre los 11 y 18 años. Además de 10 docentes orientadores, cada uno responsable de la implementación de las prácticas de educación emocional en cada una de las instituciones.

La selección de esta submuestra se basó en el cumplimiento de estrictos criterios de calidad, tales como: a) haber completado satisfactoriamente ambos instrumentos (el cuestionario a estudiantes y la matriz a docentes), b) contar con un programa de educación emocional identificable, y c) tener un número mínimo de 50 respuestas válidas de estudiantes para asegurar la representatividad por institución.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Para abordar el propósito de la investigación, se emplearon dos instrumentos cuantitativos, aplicados secuencialmente en las instituciones. Un cuestionario de Educación emocional diseñada por los investigadores y dirigida a docentes y el cuestionario de Competencias emocionales, basado en el modelo de Rafael Bisquerra, aplicado a estudiantes.

El primer instrumento fue el Cuestionario de competencias emocionales UREmotionRIIEEB, dirigido a los estudiantes, se fundamenta en el modelo de Bisquerra (2009),

cuenta con validación previa en población colombiana (Convenio Universidad del Rosario - RIEB, 2024. Alfa de Cronbach de 0.969 Omega de McDonald de 0.970)), y fue seleccionado por su alta pertinencia y rigor, para el contexto en estudio.

El instrumento consta de 50 preguntas que miden la percepción del estudiante sobre sus propias competencias, evaluando cada una de las dimensiones teóricas; Conciencia emocional, Regulación Emocional, Autonomía Emocional, Competencias Sociales y Habilidades de vida y Bienestar. Las respuestas se recogieron mediante una escala tipo Likert de 0 ("Total desacuerdo") a 10 ("Total acuerdo") en cada ítem (ver Tabla 1).

Tabla 1

Escala de Valoración Tipo Likert para el Cuestionario de Competencias Emocionales

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<i>Total desacuerdo</i>			...								<i>Total acuerdo</i>

Nota. Escala de respuesta tipo Likert para los 50 ítems del cuestionario, donde 0 es "Total desacuerdo" y 10 es "Total acuerdo". Puntuaciones más altas indican mayor competencia auto percibida.

Es preciso anotar que por motivos de confidencialidad de los participantes y para proteger la información y propiedad intelectual del instrumento usado, el cuestionario no se anexa a este documento. Sin embargo, para mostrar la naturaleza de los ítems, a continuación, se detallan las definiciones sobre las Competencias emocionales y el tipo de afirmaciones que los estudiantes evaluaban.

Sección A - Conciencia emocional

Contiene 9 preguntas orientadas a evaluar la conciencia emocional, considerada como la habilidad para identificar y comprender nuestras propias emociones y las de los demás (Bisquerra, 2007); allí se abordan aspectos como distinguir, nombrar y entender las causas de las emociones, así como percibir cambios emocionales en el entorno. Se emplearon preguntas como: ¿Identifico en otras personas los cambios en sus emociones cuando interactúan conmigo?

Sección B - Regulación emocional

La regulación emocional se refiere a la capacidad de manejar y controlar las emociones de forma apropiada (Bisquerra, 2007) En esta sección, las preguntas están orientadas a valorar como los participantes manejan sus emociones en diferentes contextos y situaciones. Se emplearon preguntas como: ¿En un conflicto con otra persona procuro antes calmarme para luego tratar de resolver la situación?

Sección C - Autonomía emocional

La autonomía emocional está relacionada con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional (Bisquerra, 2007) Las preguntas están orientadas a identificar la habilidad por parte de los estudiantes para reflexionar sobre los errores cometidos, superar situaciones inesperadas, ser persistente ante dificultades y afrontar los retos y crisis de la vida con resiliencia. Se emplearon preguntas como: ¿Reconozco los aspectos que debo mejorar?

Sección D - Competencia social

La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas (Bisquerra, 2007). Las preguntas en esta sección están relacionadas con aspectos como

la comunicación asertiva, la habilidad para aportar soluciones a los conflictos, saber escuchar críticas con calma y ser consciente de las emociones que nuestros comentarios puedan generar en los demás. Un ejemplo de estas preguntas es: "¿Procuro aportar soluciones viables a los conflictos?"

Sección E - Competencias para la vida y el bienestar

Estas competencias comprenden la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables con el fin de afrontar satisfactoriamente los desafíos de la vida cotidiana (Bisquerra, 2007) por lo cual, esta sección está relacionada en conocer la visión de los estudiantes para alcanzar metas, fijar objetivos a corto, mediano y largo plazo y disfrutar de una vida equilibrada, se emplearon preguntas como: ¿Suelo disfrutar de momentos de celebración?

El segundo instrumento fue una Matriz de análisis de educación emocional, diseñada por los investigadores y dirigida a los docentes orientadores. Su objetivo fue caracterizar las prácticas de educación emocional implementadas, basándose en el modelo pentagonal de Rafael Bisquerra. Este instrumento, indagó sobre dimensiones como la existencia de programas formales, prácticas de aula y al desarrollo e implementación de acciones en torno a cada una de las cinco competencias. Para su administración, se diseñó un cuestionario digital a través de la plataforma Google Forms, el cual utilizó una escala de 1 a 10, para valorar cada aspecto y permitir la clasificación del nivel de estructuración de las practicas institucionales, (ver Tabla 2 para la estructura del cuestionario de educación emocional y Tabla 3 para la escala de valoración).

Tabla 2*Estructura y Contenido de la Matriz de Análisis de la Educación Emocional*

CATEGORIAS	PREGUNTAS
Programas de Educación Emocional	<p>1. La Institución cuenta con un programa de Educación Emocional:</p> <p>2. La institución cuenta con actividades que promueven la Educación Emocional:</p> <p>3. En el PEI se presenta un programa de Educación Emocional de manera:</p> <p>4. Dentro de la estructura curricular de la institución se presenta alguna asignatura orientada a la educación emocional que se encuentra:</p>
Conciencia Emocional	<p>5. Las estrategias que desarrolla la institución para promover el reconocimiento de las emociones por parte de los estudiantes están:</p> <p>6. La institución educativa promueve la expresión de las emociones con actividades que se encuentran:</p>
Regulación Emocional	<p>7. Las estrategias de regulación emocional se desarrollan en la institución educativa de manera:</p> <p>8. La ruta de atención de las dificultades de regulación emocional se desarrollan en la institución educativa de manera:</p>
Autonomía Emocional	<p>9. La institución educativa implementa acciones enfocadas al fortalecimiento de la autonomía emocional de manera:</p>
Competencias Sociales	<p>10. La IE desarrolla actividades enfocadas a la promoción de las competencias sociales y se encuentran:</p> <p>11. La I.E cuenta con materiales, textos de apoyo enfocados al desarrollo de las competencias sociales y los utiliza de manera.</p>

12. Se desarrollan estrategias que promueven un ambiente emocional saludable en la institución educativa de manera;

CATEGORIAS	PREGUNTAS
	13. En el plan de aula se cuenta con lineamientos que incorporen la educación emocional en el aula de manera:
Prácticas de Aula	14. La I.E cuenta con un proyecto transversal orientado hacia la educación emocional y se desarrolla de manera:
	15. La IE cuenta con un equipo que lidera las acciones encaminadas a la educación emocional de manera:

Nota. Esta matriz se presentó a través de medios digitales en un formulario de Google, para cuantificar el nivel de estructuración, se utilizó una escala de valoración de 1 a 10 donde 1 es "No Existe" y 10 es "Plenamente estructurado", tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3*Escala de Valoración de la Matriz de Educación Emocional*

Valor	Nivel de Estructuración
10	Plenamente estructurado
9	Altamente estructurado
8	Muy estructurado
7	Con buena estructuración
6	Estructurado
5	Estructurado con algunas limitaciones
4	Baja estructuración
3	Muy poco estructurado
2	Acciones no estructuradas
1	No Existe

Ambos instrumentos se implementaron de manera secuencial, en las instituciones participantes y esto contribuyó de forma integral para la construcción y análisis de la presente investigación.

Procedimiento:

El procedimiento incluyó la reunión informativa con las directivas de las instituciones para socializar el proyecto y obtener el consentimiento institucional. El consentimiento se realizó en línea, pues estaba descrito en el encabezamiento del cuestionario, dando la oportunidad para que los participantes aceptaran o no participar en la investigación (Anexo 5). El cuestionario a estudiantes se administró en una sesión de aproximadamente 25 minutos, con acompañamiento docente para garantizar su comprensión. Se realizó un proceso de depuración para excluir casos con información demográfica esencial faltante (edad, curso, institución), garantizando así la calidad de la base de datos final. Y posterior a ello, los datos recolectados fueron centralizados en una base de datos en SPSS, para su análisis.

A continuación, se detalla el proceso análisis de datos estructurado para dar respuesta a cada uno de los objetivos.

Para abordar este objetivo general, también se utilizaron dos técnicas complementarias. Se aplicó la Prueba de Kruskal-Wallis para comparar los rangos promedio de competencia entre los ocho diferentes niveles de estructuración de programas. Posteriormente, se calculó el estadístico Chi-Cuadrado (χ^2) para analizar en profundidad la asociación entre las categorías de estructuración y las categorías de competencia, examinando los porcentajes para identificar los perfiles de cada grupo.

Para el Objetivo Específico 1: Comparar el nivel de competencias emocionales de los estudiantes de 6°, 7° y 8° grado.

Se realizó un análisis en dos fases para obtener una visión completa. Primero, se ejecutó la Prueba de Kruskal-Wallis para comparar si los rangos promedio del nivel de competencias

emocionales presentaban diferencias estadísticamente significativas entre los tres grados. Adicionalmente, se empleó la Prueba de Chi-Cuadrado (χ^2) para determinar si existía una asociación entre el grado escolar del estudiante y su probabilidad de pertenecer a una de las categorías de competencia emocional desde "Deficiencia" hasta "Maestría".

Para el Objetivo Específico 2: Identificar las correspondencias entre el nivel de estructuración de la educación emocional y el nivel de competencia emocional.

Para el Objetivo Específico 3: Comparar el nivel de estructuración de la educación emocional en las instituciones participantes.

El análisis para este objetivo fue comparativo y se desarrolló en dos etapas. En la primera, se utilizó la prueba H de Kruskal-Wallis para comparar el desempeño en competencias emocionales de los estudiantes entre las diez instituciones, lo que permitió crear una jerarquía de resultados institucionales basada en la evidencia de los estudiantes. En la segunda etapa, se realizó un análisis de asociación, que consistió en cruzar estos niveles de competencias de los estudiantes con la categorización del nivel de estructuración que los orientadores reportaron para cada institución. El propósito de este cruce fue verificar si existía una correspondencia lógica entre el nivel de estructuración teórico de los programas y los resultados prácticos observados en los estudiantes.

Resultados y Discusión

En este apartado se presentan y analizan los hallazgos obtenidos a partir de los datos recolectados, esto con el propósito de responder al objetivo general del estudio: determinar la relación entre la educación y las competencias emocionales en estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Manizales.

Para ello, los resultados se presentan estructurados según los objetivos específicos que guían el análisis. Para dar respuesta al objetivo específico 1: comparar el nivel de competencias emocionales de los estudiantes de 6.º, 7.º y 8.º grado, de las instituciones, se analizan los siguientes resultados, se realizó una prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, dado que se buscaba comparar los rangos de la variable "competencias emocionales" entre los tres grupos de cursos.

Tabla 4

Rangos promedio de competencias emocionales por grado escolar

Grado escolar	N	Conciencia Emocional	Regulación Emocional	Autonomía Emocional	Competencias Sociales	Habilidades de Vida y Bienestar	Competencia Emocional Total
Sexto	317	663,18	660,94	664,19	674,58	682,50	668,65
Séptimo	421	654,93	643,67	649,77	634,42	652,14	649,98
Octavo	562	640,03	649,73	643,32	648,96	631,22	640,65

Nota. Tabla de Rangos promedio obtenidos para comparar competencias emocionales según grado escolar. Prueba utilizada debido a la no normalidad y no homocedasticidad de los datos. (N total = 1300).

En la **Tabla 4** se muestra los rangos promedio obtenidos mediante la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para cada dimensión de competencia emocional: conciencia, regulación, autonomía, competencias sociales, habilidades de vida, bienestar y sumatoria total, desglosados por grado escolar (sexto, séptimo y octavo). Aunque se observan pequeñas variaciones entre los grupos, estas diferencias no resultan estadísticamente significativas; por ello, para confirmarlo, es necesario realizar el análisis con el H de Kruskal-Wallis.

Tabla 5

Estadísticos de la prueba H de Kruskal-Wallis por grado escolar

Variable	H de Kruskal-Wallis	G1	Sig. asintótica
Conciencia Emocional	0,858	2	0,651
Regulación Emocional	0,387	2	0,824
Autonomía Emocional	0,629	2	0,730
Competencias Sociales	2,087	2	0,352
Habilidades de Vida y Bienestar	3,796	2	0,150
Competencia Emocional Total	1,128	2	0,569

Nota. gl = grados de libertad. El nivel de significancia se estableció en $p < .05$.

Los valores del estadístico H y la significancia asintótica (valor p) se detallan en la Tabla 5 en la que se observa que en todas las dimensiones los valores p fueron superiores a 0,05 ($p > .05$), lo que indica que no hay evidencia estadística de que existen diferencias significativas en los niveles de competencias emocionales entre los grados comparados.

Este análisis reveló que no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel global de competencias emocionales, ni en ninguna de sus cinco dimensiones evaluadas, entre los estudiantes de sexto, séptimo y octavo grado de las instituciones participantes. Aunque los rangos promedio mostraban una ligera tendencia de los alumnos de sexto a obtener puntuaciones algo más altas, la prueba de Kruskal-Wallis confirmó que estas diferencias son tan pequeñas que probablemente se deben a la variabilidad natural de la muestra y no a una influencia real del grado escolar.

En consecuencia, al resultado del análisis con la Prueba de Kruskal-Wallis, se realizará un nuevo análisis usando la Prueba de Chi-Cuadrado (χ^2). Éste nos servirá para saber si existe la asociación estadísticamente significativa entre el Grado escolar: 6to, 7mo, 8vo y el nivel de desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes. A continuación, se presenta el análisis detallado para cada una de las cinco dimensiones del modelo de Bisquerra, así como un resumen de los resultados estadísticos en la **Tabla 6** y los porcentajes descriptivos en la **Tabla 7**.

Tabla 6

Resultados de las Pruebas de Chi-Cuadrado para la Asociación entre Grado Escolar y Dimensiones de la Competencia Emocional

Competencia Evaluada	Valor Chi-cuadrado (χ^2)	Grados de libertad (gl)	Significancia (p)
Competencia Emocional Total	83,860	8	< .001
Conciencia Emocional	10,185	8	.252
Regulación Emocional	24,226	8	.002
Autonomía Emocional	32,390	8	< .001
Competencia Social	32,390	8	< .001
Habilidades de Vida y Bienestar	31,444	8	< .001

Nota. $N = 1300$. Se considera un nivel de significancia de $p < .05$.

Analizando los resultados obtenidos, se encuentra que tanto las competencias de autonomía emocional, como las competencias sociales y las habilidades de vida y bienestar, tienen un nivel de significancia igual. El mismo resultado se tiene en la Competencia Emocional Global y aunque la Regulación obtuvo un resultado diferente, todas ellas comparten la condición de rechazo de la hipótesis nula, a saber, sí hay evidencia estadística que permite indicar que las asociaciones encontradas entre las subvariables encontradas no se deben al azar y que en tal sentido están relacionadas.

Por otro lado, la conciencia emocional se aparta de las anteriores, pues el valor de p es >0.05 por lo que se acepta la hipótesis nula y se sospecha que tal subvariable actúa de manera independiente a las demás estudiadas.

Tabla 7

Resultados de las Pruebas Chi Cuadrado por porcentaje para la Asociación entre Grado Escolar y Dimensiones de la Competencia Emocional

Competencia	Nivel de Desarrollo	Sexto (%)	Séptimo (%)	Octavo (%)
Global	Baja Competencia / Deficiencia	46.4%	43.8%	37.0%
	Competencia Media / Alta / Maestría	53.6%	56.2%	63.0%
Conciencia Emocional	Baja / Inconsciencia	6.3%	7.2%	9.1%
	Moderada / Alta / Plena	93.7%	92.8%	90.9%
Regulación Emocional	Baja / Falta de regulación	5.3%	11.4%	12.2%
	Moderada / Alta / Maestría	94.7%	88.6%	87.8%
Autonomía Emocional	Baja / Dependencia	2.5%	7.6%	9.9%
	Moderada / Alta / Plena	97.5%	92.4%	90.1%
Competencias Sociales	Baja / Falta de competencia	2.8%	12.6%	9.4%
	Moderada / Alta / Sobresaliente	97.2%	87.4%	90.6%
Habilidades de Vida y Bienestar	Baja / Falta de habilidades	2.2%	8.8%	8.2%
	Moderada / Alta / Excelencia	97.8%	91.2%	91.8%

Nota. Las categorías del "Nivel de Desarrollo" son una agrupación de los niveles originales del instrumento.

Los resultados porcentuales para cada dimensión se presentan en la Tabla 4. Es importante señalar que, para facilitar la lectura, los niveles de competencia originales se han agrupado en dos categorías: una de 'Baja Competencia' y otra de 'Moderada/Alta'.

Para examinar la posible asociación entre el grado escolar y el nivel de desarrollo de las competencias emocionales, se realizaron pruebas de Chi-Cuadrado (χ^2). Los resultados, presentados en la Tabla 3, muestran dos comportamientos claramente diferenciados entre las dimensiones evaluadas.

Por un lado, se encontró una asociación estadísticamente significativa entre el grado escolar y la Competencia Emocional Total ($p < .001$), así como en cuatro de sus cinco dimensiones: Regulación Emocional ($p = .002$), Autonomía Emocional ($p < .001$), Competencia Social ($p < .001$) y Habilidades de Vida y Bienestar ($p < .001$). Al tener valores de significancia inferiores a 0.05, se rechaza la hipótesis nula. Esto significa que existe evidencia estadística para afirmar que la forma en que los estudiantes se distribuyen en los diferentes niveles de competencia no es producto del azar, sino que está relacionada con el grado que cursan. Por ejemplo, la Tabla 4 muestra cómo, en la Competencia Global, el porcentaje de estudiantes en el nivel de "Competencia Media/Alta" aumenta progresivamente de sexto (53.6%) a octavo grado (63.0%), ilustrando el tipo de asociación detectada por la prueba.

Por otro lado, la dimensión de **Conciencia Emocional** se aparta de este patrón. Como se observa en la Tabla 4, el perfil de los estudiantes fue marcadamente homogéneo en los tres grados, donde la categoría predominante fue la de "Moderada/Alta/Plena conciencia"

con porcentajes muy similares (93.7% en sexto, 92.8% en séptimo y 90.9% en octavo). La prueba de Chi-Cuadrado (Tabla 3) confirmó esta observación, arrojando un resultado no significativo ($\chi^2(8, N=1300) = 10.185, p = .252$). Al ser el valor p mayor que 0.05, se acepta la hipótesis nula, concluyendo que no existe una asociación estadísticamente relevante entre el grado escolar y el nivel de conciencia emocional. Esto sugiere que, a diferencia de las otras dimensiones, el desarrollo de la conciencia emocional parece actuar de manera independiente al curso del estudiante en la muestra analizada.

Frente a la Competencia de **Regulación Emocional** arrojó resultados muy importantes. Como se detalla en la Tabla 3, se encontró una asociación estadísticamente significativa entre esta competencia y el grado escolar ($\chi^2(8, N=1300) = 24.226, p = .002$). Los datos descriptivos de la Tabla 4 revelan un patrón de desarrollo no lineal: mientras que el alumnado de sexto grado presenta un perfil mayoritariamente concentrado en los niveles altos, en séptimo y octavo grado se observa un incremento en la proporción de alumnos en los niveles de "Baja regulación" y "Falta de regulación".

El análisis de la Competencia **Autonomía Emocional** indica igualmente una asociación estadísticamente significativa (ver Tabla 3), con $\chi^2(8, N=1300) = 32.390, p < .001$. Este resultado es consistente con los hallazgos de la Regulación Emocional. Los datos de la Tabla 4 indican que, mientras en sexto grado se observa un perfil de alta autonomía, en séptimo y octavo grado emerge un grupo de estudiantes con mayores dificultades, incrementándose progresivamente el porcentaje de alumnos en la categoría de "Baja autonomía emocional" hasta alcanzar un 8.7% en octavo.

La dimensión de **Competencia Social**, mostró también una asociación estadísticamente

significativa con el grado escolar, como se evidencia en la Tabla 3 ($\chi^2(8, N=1300) = 32.390, p < .001$). El hallazgo más destacado, observable en la Tabla 4, es el drástico incremento en la proporción de estudiantes clasificados con "Bajas competencias sociales" al pasar de sexto grado (2.8%) a séptimo grado (10.2%), sugiriendo que esta transición es un periodo crítico para las habilidades de interacción de los estudiantes.

Frente a las **habilidades de Vida y Bienestar**, este análisis confirmó los patrones anteriores con una asociación significativa (ver Tabla 3), $\chi^2(8, N=1300) = 31.444, p < .001$. La Tabla 4 muestra un incremento progresivo y constante en la proporción de estudiantes clasificados en el nivel de "Bajas habilidades", que pasó de un 2.2% en sexto grado a un 7.5% en octavo.

A modo de síntesis, y para dar cierre al objetivo específico de comparar las competencias emocionales entre los grados, se integraron los resultados de los análisis de asociación.

El hallazgo principal, obtenido a través de la prueba Chi-Cuadrado para la **Competencia Emocional Total**, revela una relación estadísticamente significativa y profunda entre el grado escolar y el perfil de desarrollo emocional de los estudiantes ($\chi^2(8, N=1300) = 83.860, p < .001$). Este resultado es particularmente revelador porque sugiere que, aunque los *promedios* de competencia emocional (analizados previamente con Kruskal-Wallis) no difieren, la *estructura y distribución* de los estudiantes dentro de los niveles de desarrollo sí lo hace de manera drástica. Se rechaza, por tanto, la hipótesis de que los perfiles emocionales son independientes del grado académico.

Resulta revelador que la capacidad de reconocer las emociones, "la Conciencia Emocional", se mantiene como un pilar estable y homogéneo en los tres grados. Este hallazgo da

una explicación empírica a los resultados de estudios como el de Sánchez, Rodríguez y García (2017), quienes encontraron que los programas de educación emocional tienen un efecto positivo, pero “no en todas” las competencias. Nuestros datos sugieren que la Conciencia Emocional, al ser la base más cognitiva del modelo de Bisquerra, se consolida en etapas más tempranas y es menos vulnerable a la "montaña de emociones" de la adolescencia.

El verdadero cambio, entonces, se encuentra en las competencias de orden superior, aquellas que implican saber reconocer, regular y utilizar las emociones en la vida diaria. La Regulación, la Autonomía y la Competencia Social mostraron una dinámica compleja y una tendencia al aumento de dificultades a medida que los estudiantes avanzaban de sexto a octavo grado.

La narrativa que se desprende de los datos es clara: mientras los estudiantes de sexto grado exhiben un perfil mayoritariamente competente y homogéneo, el grado séptimo actúa como un punto de inflexión crítico. Es aquí donde emerge un grupo vulnerable con mayores dificultades en la gestión emocional y social. Este hallazgo dialoga directamente con las teorías del desarrollo que enmarcan la adolescencia media como un periodo de intensa reconfiguración. Es consistente con los hallazgos de Schoeps et al. (2019), quienes señalaron que en esta etapa "la incidencia de problemas emocionales y conductuales tiende a aumentar", y ofrece una posible explicación a los "problemas en la interacción entre pares" detectados por Estupiñán, Monroy y Cardona (2023) en un contexto colombiano similar.

En octavo grado, el grupo se vuelve más heterogéneo, con estudiantes que mantienen altas competencias, pero se consolida un segmento con mayores desafíos en autonomía y habilidades sociales. Aquí se abre una brecha entre los estudiantes que consolidan sus habilidades y un grupo que muestra mayores vulnerabilidades, lejos de ser grupos homogéneos.

Este último experimenta mayores dificultades para gestionar sus impulsos, mantener su autoestima frente a la presión social e interactuar asertivamente. Estos desafíos en la autogestión y la interacción social son coherentes con la ausencia de una educación emocional formal y sistemática en el país, como apuntan Grijalba, García y Pérez (2021), dejando el desarrollo de estas competencias a un "currículo oculto".

Este panorama contrasta con los resultados positivos de programas estructurados como los citados por Álvarez (2020) y Carbonell (2018). Por tanto, los resultados de este estudio no solo cumplen con el objetivo planteado, sino que subrayan la necesidad imperante de implementar intervenciones planificadas que den soporte a los estudiantes, especialmente durante esa transición crítica de sexto a séptimo grado, para mitigar el crecimiento de la brecha de vulnerabilidad socioemocional.

Después de haber abordado el primer objetivo, nos dirigimos a los hallazgos del análisis para este objetivo que demuestran una relación estadísticamente significativa y progresiva entre el nivel de estructuración de los programas y las competencias emocionales de los estudiantes. Se revela una clara tendencia al alza: conforme el diseño del programa pasa de acciones no estructuradas a un formato totalmente estructurado, (nivel bajo "Muy estructurado", hasta el nivel más alto "Plenamente estructurado), esto se refleja en el aumento del rango promedio de la competencia emocional total. Para validar esta observación, se aplicó la prueba no paramétrica H de Kruskal–Wallis. Los resultados fueron concluyentes, mostrando diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones y en la competencia emocional total ($p < .05$). Esto indica que el nivel de estructuración de los programas sí está asociado de manera relevante con las competencias de los estudiantes, confirmando empíricamente la premisa de Bisquerra (2008) de que la dimensión emocional no puede desligarse de los procesos educativos y debe ser abordada

de manera sistemática.

Para comprender la dirección de esta asociación, el análisis de los rangos promedios (Tabla 8) revela una tendencia positiva y clara: a medida que aumenta el nivel de estructuración del programa, también lo hace la competencia emocional promedio. Se observa cómo los rangos más bajos corresponden a categorías de menor planificación, como "Acciones no estructuradas" (454.63), mientras que los rangos más altos se encuentran consistentemente en los niveles superiores, como "Estructurado" (858.13) y, de forma más destacada, "Plenamente estructurado" (1111.62). Este patrón confirma que la relación no es aleatoria y que la sistematicidad de los programas es un factor clave en el desarrollo competencial.

Este patrón confirma que la relación no es aleatoria y que la sistematicidad de los programas es un factor clave en el desarrollo competencial. Este hallazgo aporta evidencia empírica a la idea de que un adecuado estado emocional, lejos de ser ajeno a la cognición, facilita la concentración y el razonamiento, infiriéndose en mejores desempeños (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). Los resultados sugieren que los programas más estructurados son precisamente aquellos que logran potenciar de manera más eficaz este "adecuado estado emocional". Además, esta tendencia se alinea con el modelo de Daniel Goleman (1996), quien identifica dimensiones como el autoconocimiento y la autorregulación, habilidades que inherentemente requieren de un aprendizaje secuenciado y práctico, difícil de alcanzar mediante acciones esporádicas. La "escalera de efectividad" observada en los datos, por lo tanto, puede interpretarse como el reflejo del proceso de adquisición de estas habilidades complejas, que se benefician directamente de un mayor grado de planificación pedagógica.

Tabla 8**Estadísticos de Rangos Promedios por Competencias emocionales y Nivel de Estructuración**

Nivel de Estructuración	Rango Promedio (Total Competencia Emocional)	Tendencia General
Muy estructurado	299.02	Más bajo
Acciones no estructuradas	454.63	
Muy poco estructurado	474.31	
Altamente estructurado	653.05	
Baja estructuración	713.26	
Con buena estructuración	733.25	
Estructurado	858.13	
Plenamente estructurado	1111.62	Más alto

Nota: Los rangos promedios se derivan de la prueba H de Kruskal-Wallis.

El análisis de la tabla 9, se aplicó la prueba no paramétrica H de Kruskal–Wallis para evaluar si existen diferencias estadísticamente significativas de las competencias emocionales (Conciencia, Regulación, Autonomía, Competencias Sociales, Habilidades de Vida y Bienestar) así, como en la suma total de competencias emocionales entre los ocho niveles de estructuración de los programas de educación emocional implementados en las instituciones.

Tabla 9

Resultados de la prueba de Kruskal–Wallis por competencia emocional y la suma total (educación emocional como variable de agrupación)

Dimensión	H de Kruskal–Wallis	Df	P
Conciencia emocional	171,665	7	.000
Regulación emocional	297,524	7	.000
Autonomía emocional	280,339	7	.000
Competencias sociales	279,737	7	.000
Habilidades de vida y bienestar	223,141	7	.000
Total de competencias emocionales	387,955	7	.000

Nota. Se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal–Wallis. Grados de libertad (df) = 7 en todos los casos.

Para determinar entre qué niveles de estructuración se identifican las diferencias significativas en la Competencia Emocional Total, se realizaron comparaciones por pares mediante la prueba Dwass–Steel–Critchlow–Fligner. Aquí solo se reportan las comparaciones estadísticamente significativas ($p < .05$).” ver **Tabla 10**.

Tabla 10

Comparaciones por pares significativas (H de Kruskal–Wallis – post-hoc) para Competencia Emocional

Total

Grupo con Mayor Nivel de Competencia Emocional	Grupo con Menor Nivel de Competencia Emocional	Significancia (p)
Plenamente estructurado	Muy estructurado	< .001
	Acciones no estructuradas	< .001
	Muy poco estructurado	< .001
	Altamente estructurado	< .001
	Baja estructuración	< .001
	Con buena estructuración	< .001
	Estructurado	< .001
Estructurado	Muy estructurado	< .001
	Acciones no estructuradas	< .001
	Muy poco estructurado	< .001
	Altamente estructurado	< .001
	Baja estructuración	< .001
	Con buena estructuración	< .001
Con buena estructuración	Muy estructurado	< .001
	Acciones no estructuradas	.001
	Muy poco estructurado	< .001

Baja estructuración	Muy estructurado	< .001
	Acciones no estructuradas	< .001
	Muy poco estructurado	< .001
Altamente estructurado	Muy estructurado	< .001
	Acciones no estructuradas	< .001
	Muy poco estructurado	< .001
Muy poco estructurado	Muy estructurado	< .001
Acciones no estructuradas	Muy estructurado	< .001

Nota: La tabla muestra solo las comparaciones entre pares que resultaron estadísticamente significativas ($p < .05$) para la variable "Total Competencia Emocional". La primera columna indica el grupo con el rango promedio más alto en la comparación.

Una vez establecida la existencia de diferencias globales mediante la prueba H de Kruskal-Wallis, se procedió a realizar comparaciones por pares para identificar con precisión las correspondencias entre los niveles de estructuración y cada competencia.

Los hallazgos se detallan a continuación:

Frente a la competencia **Conciencia Emocional**: los programas "Plenamente estructurado", "Estructurado" y con "Baja estructuración" presentan rangos promedio significativamente superiores que los programas con "Acciones no estructuradas". Es notable que para alcanzar una mejora significativa se necesita una estructura mínima equivalente a una "Baja

estructuración". Este hallazgo es clave, pues la conciencia emocional es el primer paso en el modelo de Bisquerra (2007) y la base del autoconocimiento en el modelo de Goleman (1996).

Nuestros datos muestran que las acciones aisladas no son lo suficientemente reflexiva para que los estudiantes piensen en lo que reconozcan las propias emociones. En cambio, un programa con una mínima estructura, parece ser el empujón que necesitan para empezar a construir esta habilidad fundamental.

En contraste los programas "Muy poco estructurados" "Muy estructurado ", no difieren de las acciones no estructuradas. Los programas con "Estructurado" y "Plenamente estructurado", presentan un efecto creciente, siendo el más eficaz, ya que implican una estructuración más compleja y sistemática, mostrando efectos más contundentes.

En cuanto a la competencia **Regulación Emocional**: aquí la tendencia es aún más marcada. Según los programas "Plenamente estructurado" y "Estructurado" superan significativamente a casi todos los demás niveles de programas. De manera opuesta los niveles bajos "acciones no estructuradas", "muy poco estructuradas " no muestran diferencias significativas entre sí, lo que sugiere que no aportan beneficios adicionales respecto a la ausencia de estructuración. Esto sugiere que para aprender a manejar las emociones una habilidad tan compleja y que, según Bisquerra (2007), conecta lo que pensamos con cómo actuamos, se necesita un programa muy bien organizado. La falta de mejora en los niveles más bajos tiene sentido: la regulación no es algo que se aprenda por casualidad, sino que requiere que se enseñen "estrategias para manejar las emociones", algo que solo un programa planificado puede ofrecer de forma clara.

En el caso de la **Autonomía Emocional**: Al igual que con la regulación, la autonomía (que incluye la autoestima y la resiliencia) mejora mucho con los programas más estructurados.

El hecho de que "Baja estructuración" ya sea mejor que las acciones aisladas nos dicen que cualquier planificación, por mínima que sea, ayuda. Esto se puede entender como el inicio de un círculo positivo: cuando un programa les da a los estudiantes herramientas para sentirse mejor, ellos empiezan a confiar más en sí mismos, que es la base de la autonomía que describe Bisquerra (2007). Si el programa es más completo, estas herramientas son mejores y la confianza de los estudiantes se hace más fuerte.

Sobre las **Competencias Sociales**: de nuevo, el patrón se repite. Los programas "Plenamente estructurado" y "Estructurado" registran rangos significativamente superiores, con diferencias significativas respecto a los niveles inferiores. Asimismo, el nivel "Baja estructuración" también supera de forma significativa al nivel "Acciones no estructuradas", lo que indica que incluso una estructura mínima aporta a la mejora de las habilidades sociales. Esto demuestra que, para mejorar habilidades como la comunicación y el trabajo en equipo, se necesita un programa con una intención clara. Este resultado apoya la idea de que las habilidades sociales son el reflejo de cómo estamos por dentro. Como dice López Cassà (2005), educar emocionalmente es enseñar a "entender a los demás" y a "poner límites", y eso es algo que se debe practicar en un ambiente seguro. Un programa estructurado o intencionado ofrece ese espacio para practicar, algo que una charla o una actividad esporádica no puede hacer.

En relación con **Habilidades de Vida y Bienestar**, se observa una tendencia clara: los niveles más altos de estructuración "Estructurado" y "Plenamente estructurado" están asociados a un mayor bienestar de los estudiantes. En contraste estos niveles intermedios "Muy estructurado", "Muy poco estructurado", no difieren significativamente del grupo sin estructuración. Se ve un efecto "paso a paso", donde incluso una organización mínima ya

empieza a generar una mejora. Esta competencia, que Bisquerra (2007) relaciona con "tomar buenas decisiones", es el resultado final de todas las demás. Es lógico que responda tan bien a la estructura, porque un programa completo no solo enseña a sentir y manejar las emociones, sino a usar esas habilidades en la vida real para resolver problemas y estar bien. Esto es, en esencia, la "educación para la vida" de la que habla el marco teórico.

Frente al análisis del Total **Competencias Emocionales**:

El análisis de la Competencia Emocional Total sintetiza los patrones observados en las dimensiones individuales y confirma la hipótesis central de este objetivo: la efectividad de la educación emocional está intrínsecamente ligada a su nivel de estructuración. Los datos muestran una tendencia sólida y ascendente donde los programas "Estructurado" y, muy por encima, "Plenamente estructurado" demuestran la más alta efectividad. No se trata solo de la existencia de un programa, sino de su planificación, sistematicidad y profundidad. Cada nivel adicional de estructuración produce saltos claros, mostrando una relación progresiva entre organización y resultado. Un hallazgo de gran relevancia práctica es que el nivel de "baja estructuración" ya denota mejoras significativas respecto a la ausencia de programas. Esto sugiere que, incluso una mínima sistematización, introduce los elementos básicos que la literatura considera clave para una implementación efectiva, como objetivos definidos y contenidos secuenciados (López Cassà, 2005), siendo este el primer paso para superar la ineficacia.

En el extremo opuesto, los niveles "Acciones no estructuradas" y "muy poco Estructurado" no consiguen generar diferencias significativas entre sí. Esto indica que la informalidad no basta. Este resultado refuerza la idea de Bisquerra (2008) sobre la necesidad de una "revolución emocional" planificada en la educación; dejar el desarrollo de competencias a la

espontaneidad o a acciones aisladas es, como demuestran los datos, insuficiente para generar un impacto medible. Se requiere un esfuerzo real de organización para que la intervención resulte efectiva.

Finalmente, llama la atención el rango del grupo "muy estructurado", que de manera inesperada presenta el promedio más bajo de todos. Esta anomalía es crucial, pues sugiere que la estructura formal no es el único factor determinante. La hipótesis posible, a la luz del marco teórico, es un problema fuerte de implementación. Este hallazgo dialoga directamente con el énfasis que pone López Cassà (2005) no solo en el "qué" se enseña, sino en el "cómo": el rol del docente como validador, la creación de un clima de aula seguro y la conexión ética del proceso. Un programa puede ser estructuralmente perfecto en el papel, pero si la implementación falla en estos aspectos relacionales y procesuales, su efectividad puede anularse por completo. Este resultado irregular, lejos de invalidar la tendencia general, la matiza y enriquece, subrayando que la calidad de la ejecución es una variable de mediación indispensable, una idea que el propio marco teórico de esta *investigación ya anticipaba al contrastar ambos autores*.

Tras el análisis de las diferencias promedio con Kruskal-Wallis, se procedió a explorar la asociación entre las categorías de estructuración y las categorías de competencia mediante la **prueba de Chi-cuadrado (χ^2)**. El análisis arrojó una asociación estadísticamente significativa ($p < .001$), confirmando que la probabilidad de que un estudiante se ubique en un determinado nivel de competencia depende del tipo de programa que recibe.

Para ilustrar las correspondencias y los patrones de distribución identificados en el análisis de Chi-cuadrado, se presentan a continuación 3 tablas de contingencia resumidas (**Tabla 11, 12,13**), enfocadas en los hallazgos específicos que nos llevan a destacar unas conclusiones

importantes. Aquí se opta por enfocar cada tabla en un hallazgo.

Tabla 11

Perfil de Competencia Emocional en los Niveles Extremos de Estructuración

Nivel de Competencia Emocional	Acciones no estructuradas (%)	Plenamente estructurado (%)
Deficiencia emocional	49.0%	0.0%
Baja competencia emocional	12.0%	0.0%
Competencia emocional media	11.0%	0.0%
Alta competencia emocional	25.0%	1.5%
Maestría y excelencia emocional	3.0%	98.5%
Total	100.0%	100.0%

Nota. La tabla muestra la distribución porcentual de los estudiantes según el nivel de competencia emocional para los dos niveles más opuestos de estructuración del programa. Los datos se basan en los porcentajes de las tablas cruzadas.

La **tabla 11** indica el contraste entre no tener un programa de educación emocional y tener el mejor programa. El análisis de las tablas de contingencia tabla 11 revela una polarización contundente de los resultados. En las instituciones con programas poco o nada estructurados ("Acciones no estructuradas"), casi la mitad de los estudiantes (49.0%) se concentra en las categorías de competencia más bajas. Este hallazgo es particularmente relevante para el contexto de Manizales, donde, como señalan los antecedentes, la "falta de acompañamiento afectivo" es un factor de riesgo para la permanencia escolar (Vidal, 2024). Los datos sugieren que las

intervenciones aisladas son insuficientes para proveer ese acompañamiento, dejando a una gran proporción del alumnado en una situación de vulnerabilidad emocional que, como indica García Navarro (2007), afecta directamente el clima del aula y el bienestar.

En dramático contraste, en las instituciones con programas "Plenamente estructurados", los niveles bajos de competencia prácticamente desaparecen y surge un predominio casi absoluto de estudiantes en el nivel de "Maestría y excelencia" (98.5%). Este resultado materializa la visión de Bisquerra (2008) sobre el impacto trascendental que puede tener una "verdadera educación emocional". La evidencia es clara: cuando la intervención es sistemática y profunda, no solo se mitiga el riesgo, sino que se potencia activamente la excelencia emocional. Esta polarización valida la Educación Emocional no solo como un factor protector, sino como un pilar fundamental para la "formación integral del ser humano" (Bisquerra, 2007), capaz de dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para alcanzar su máximo potencial de bienestar personal y social.

A continuación, se relaciona la tabla 12, con los datos de evidencias "anómalas" Muy estructurado y "multicausalidad" acciones no estructuradas.

Tabla 12

Perfil Anómalo del Nivel 'Muy Estructurado' en Comparación con la Ausencia de Estructura

Nivel de Competencia Emocional	Acciones no estructuradas (%)	Muy estructurado (%)
Deficiencia emocional	49.0%	78.3%
Baja competencia emocional	12.0%	9.1%
Competencia emocional media	11.0%	0.7%
Alta competencia emocional	25.0%	0.0%
Maestría y excelencia emocional	3.0%	11.9%
Total	100.0%	100.0%

Nota. La tabla compara la distribución porcentual de los estudiantes para el grupo sin estructura y el grupo "Muy estructurado", que presentó un comportamiento anómalo.

El análisis de las tablas de contingencia revela un hallazgo que, a primera vista, resulta paradójico y que es fundamental para una comprensión profunda del fenómeno. Como se muestra en la **Tabla 12** el grupo "Muy Estructurado" registra la mayor concentración de estudiantes en "Deficiencia emocional" (78.3%), un porcentaje incluso superior al del grupo sin estructura.

Este resultado es la evidencia más contundente de que el desarrollo de competencias emocionales es un fenómeno multicausal. Si la estructura formal fuera el único factor determinante, este grupo debería mostrar resultados positivos. Su fracaso sugiere que otros factores están anulando o incluso revirtiendo el efecto esperado del programa.

De forma más específica, este hallazgo señala que la estructura puede existir únicamente “en el papel”. Aquí es donde el diálogo entre las perspectivas de Bisquerra y López Cassà, planteado en el marco teórico, cobra vida. Mientras que un programa puede cumplir con la estructura pentagonal de competencias de Bisquerra el “qué”, su fracaso puede explicarse por una deficiencia radical en los elementos procesuales que enfatiza López Cassà el “cómo”. La calidad de la implementación que incluye el rol del docente como validador, la creación de un clima de aula seguro y la conexión ética y relacional emerge no como un complemento, sino como una variable crítica.

Por lo tanto, este resultado no contradice la importancia de la estructura; más bien, la matiza. Demuestra que una estructura sin una implementación de calidad es una fórmula vacía. La eficacia no depende únicamente del diseño, sino de su ejecución. Se concluye así que, si bien la estructura es necesaria, no es suficiente. La calidad de la implementación se posiciona como el factor mediador indispensable para que un programa de educación emocional tenga éxito, validando la necesidad de considerar tanto el diseño formal como el componente humano y relacional en cualquier intervención.

A continuación, la **tabla 13** sintetiza la tendencia general al agrupar los niveles de competencia, permitiendo visualizar con claridad la progresión a través de los distintos niveles de estructuración.

Tabla 13

Resumen de la Progresión: Porcentaje de Estudiantes en Niveles de Competencia Bajos y Altos según la Estructuración.

Nivel de Estructuración	% en Niveles Bajos (Deficiencia + Baja)	% en Niveles Altos (Alta + Maestría)
Acciones no estructuradas	61.0%	28.0%
Muy poco estructurado	61.8%	22.7%
Baja estructuración	37.4%	32.6%
Con buena estructuración	23.7%	53.6%
Altamente estructurado	23.1%	4.6%
Estructurado	15.4%	73.9%
Plenamente estructurado	0.0%	100.0%
<i>Anomalía: Muy estructurado</i>	87.4%	11.9%

Nota. La tabla resume la tendencia general mostrando el porcentaje acumulado de estudiantes en los dos niveles más bajos “Acciones no estructuradas y “Muy poco estructurado” y los dos más altos de competencia emocional “Plenamente Estructurado” y “Altamente Estructurado”.

El análisis confirma que las "Acciones no estructuradas" y los programas "Muy poco estructurados" comparten un patrón preocupante: en ambos, una proporción muy alta de estudiantes se sitúa en los niveles más bajos de competencia. Este hallazgo refuerza la idea de que, sin una base planificada, las acciones aisladas no son suficientes para fomentar un desarrollo emocional óptimo. Esto es especialmente crítico en un contexto como el de Manizales, donde factores como el bajo rendimiento y la falta de acompañamiento afectivo han sido identificados

como causas de abandono escolar (Vidal, 2024). Nuestros datos sugieren que las intervenciones informales no logran contrarrestar estos factores de riesgo.

A medida que se avanza hacia los niveles intermedios, como "Altamente estructurado", se observa una progresión donde los estudiantes se concentran en niveles medios de competencia (72.3%), eliminando casi por completo la deficiencia. Sin embargo, en estos niveles, aún no se alcanza la excelencia de manera masiva. Esta variabilidad en los niveles intermedios vuelve a apuntar hacia la multicausalidad, sugiriendo que, si bien la estructura es suficiente para sacar a los estudiantes de la zona de riesgo, alcanzar la excelencia requiere no solo de un buen diseño, sino también de una implementación de alta calidad, como ya se discutió.

Finalmente, la tendencia general es inequívoca: a medida que aumenta el nivel de estructuración, el porcentaje de estudiantes en niveles bajos de competencia disminuye, mientras que el porcentaje en niveles altos aumenta. Este patrón de mejora progresiva, que hemos descrito como una 'escalera de efectividad', puede ser interpretado como la evidencia empírica del concepto de la Educación Emocional como un proceso educativo, continuo y permanente (Bisquerra, 2003). Cada incremento en la estructura del programa representa un paso más en este proceso formativo, correspondiéndose con un peldaño de mejora en las competencias. La cúspide de esta escalera, alcanzada por los programas "Plenamente estructurados", materializa el objetivo último de la educación emocional: capacitar a la persona para mejorar su bienestar personal y social, contribuyendo a su desarrollo integral.

El análisis comparativo del tercer objetivo no solo ha permitido establecer las diferencias existentes entre las instituciones, sino que, de manera más crucial, sienta las bases para discutir la relación entre la estructura formal de la educación emocional y su impacto real. Tal como se planteó en el marco teórico, si las emociones son centrales para el aprendizaje y no pueden

dejarse al azar, es fundamental analizar cómo se están abordando. A continuación, se presentan y discuten los hallazgos a la luz de la teoría, conectando los resultados cuantitativos de los estudiantes con los datos cualitativos de la estructuración institucional.

Los resultados del análisis estadístico son contundentes y ofrecen un respaldo empírico a las premisas de autores como Rafael Bisquerra (2008, 2012). La prueba H de Kruskal-Wallis ($H(9) = 400,629, p < ,001$) confirma que el nivel de competencia emocional de los estudiantes varía significativamente según el centro educativo. Este hallazgo demuestra que el contexto escolar no es un actor pasivo, sino un agente activo que modela, para bien o para mal, el desarrollo emocional de su comunidad.

Para visualizar y jerarquizar estas diferencias, la siguiente tabla resume los rangos promedio obtenidos por cada institución y presenta un Ranking general basado en el puntaje total de competencia emocional.

Tabla 14

Ranking Comparativo de Competencias Emocionales por Institución (Resultados Kruskal-Wallis)

Institución	Conciencia Emocional (Rango)	Regulación Emocional (Rango)	Autonomía Emocional (Rango)	Competencias Sociales (Rango)	Habilidades de Vida (Rango)	Competencia Total (Rango)	Ranking General
Comage24	966,70	1030,88	1003,50	1062,80	999,73	1111,62	1
Comalms24	792,90	887,28	869,12	865,78	850,18	934,86	2
Comae24	697,73	794,49	761,81	738,71	746,05	764,52	3
Comasj24	715,81	688,36	707,90	685,81	689,16	733,25	4
Comansc24	711,27	737,56	733,40	711,89	715,25	728,98	5
Comaspx24	704,77	676,51	716,08	739,75	679,02	681,18	6
Comacfnsl24	685,99	629,18	672,32	658,65	699,60	653,05	7
Comaitfjc24	542,24	487,74	489,66	497,88	518,12	474,31	8
Comaaho24	492,13	473,89	441,77	457,45	463,26	454,63	9
Comalans24	410,48	352,55	363,31	369,07	397,56	299,02	10

Nota. La tabla 14 presenta los rangos promedio obtenidos por cada una de las 10 instituciones en la prueba de Kruskal-Wallis para cada una de las cinco competencias emocionales y para la suma total. El "Ranking General" se ha establecido en función del orden descendente de los rangos promedio de la columna "Competencia Total". Todos los resultados mostrados son estadísticamente significativos ($p < ,001$). $N = 1300$.

Como se evidencia en la tabla 14 existe una clara jerarquía de desempeño entre las instituciones, distribuidas en rangos promedios, indicando el nivel de competencias sociales en comparación con el resto de las instituciones.

La jerarquía de desempeño identificada **tabla 14**, con Comagc24 como líder indiscutible ya que obtiene los rangos promedios más altos en todas las competencias emocionales y Comalans24 en el extremo opuesto, ubicado en el último lugar de desempeño de competencias, esto materializa la "revolución emocional" que plantea Bisquerra: cuando la educación emocional se aborda de manera intencionada y sistemática, los resultados son superiores. El resto de las instituciones se distribuye en los niveles intermedios, destacando una notable consistencia en sus resultados: aquellas que puntúan alto en una competencia tienden a hacerlo en las demás.

Luego de haber establecido los resultados de las instituciones frente a las competencias emocionales, se procede a analizar la causa de estas diferencias: el nivel de estructuración de la educación emocional en cada institución educativa con base en la información proporcionada por los docentes orientadores. Esta tabla sigue el orden de la tabla 9, y así logra identificar su concordancia.

Tabla 15

Nivel de Estructuración por categorías de la Educación Emocional en las instituciones educativas de Manizales.

Institución Educativa	Programas de educación	Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencias sociales	Competencias para la vida y el Bienestar	Prácticas de aula	Porcentaje Final
Comagc24	Plenamente	Plenamente	Plenamente	Plenamente	Plenamente	Plenamente	Plenamente	Plenamente
	Estructurado	Estructurado	Estructurado	Estructurado	Estructurado	Estructurado	Estructurado	Estructurado
Comalms24	Estructurado	Estructurado	Muy	Muy	Muy	Muy	Baja	Estructurado
			Estructurado	Estructurado	Estructurado	Estructurado	Estructuración	
Comae24	Estructurado	Estructurado	Muy Estructurado	Muy Estructurado	Estructurado	Estructurado	Estructurado	Estructurado
Comasj24	Estructurado	Plenamente Estructurado	Estructurado	Baja Estructuración	Plenamente Estructurado	Plenamente Estructurado	Estructurado	Con Buena Estructuración
Comansc24	No Estructurados	Estructurado	Estructurado	Estructurado	Estructurado	Estructurado	Baja Estructuración	Baja Estructuración
Comaspx24	Baja	Baja	Muy	Baja	Baja	Baja	No	Baja
	Estructuración	Estructuración	Estructurado	Estructuración	Estructuración	Estructuración	Estructurados	Estructuración
Comacfnsl24	Muy	Plenamente	Muy	Muy	Plenamente	Muy	Plenamente	Altamente
	Estructurado	Estructurado	Estructurado	Estructurado	Estructurado	Estructurado	Estructurado	Estructurado
Comaitfjc24	No	No	Baja	No	No	No	No	Muy poco
	Estructurados	Estructurados	Estructurado	Estructurados	Estructurados	Estructurados	Estructurados	Estructurado
Comaaho24	No	No	No	No	No	No	No	Acciones No
	Estructurados	Estructurados	Estructurados	Estructurados	Estructurados	Estructurados	Estructurados	Estructuradas
Comalansf24	Estructurado	Plenamente Estructurado	Estructurado	Plenamente Estructurado	Muy Estructurado	Plenamente Estructurado	Plenamente Estructurado	Muy Estructurado

Nota: La tabla presenta una categorización cualitativa del nivel de estructuración de la educación emocional en cada institución, basada en las respuestas del cuestionario aplicado a los docentes orientadores.

La **tabla 15**, muestra la gran diversidad de enfoques que cada institución ha hecho frente a la educación emocional evidenciando perfiles muy dispares entre ellas, como el caso de instituciones con un nivel como “Plenamente Estructurado” como Comagc24, hasta otras donde las acciones son “No Estructuradas” como en el caso de Comaaho24. Por otro lado, se aprecian múltiples niveles intermedios, como los casos de “Baja Estructuración” Comansc24 y Comaspx24 o los que presentan un nivel “Muy Estructurado” Comalansf24. Evidenciada esta heterogeneidad en la estructuración de programas se establece el escenario para proceder con un análisis más comparativo que permita determinar si esta diversidad de enfoques corresponde con los resultados de competencia obtenidos por los estudiantes.

El siguiente paso consiste entonces en cruzar estos resultados: competencia estudiantil que suponemos el efecto, con el nivel de estructuración institucional reportado como la causa hipotética.

Para una interpretación amplia y rigurosa de este cruce, se recurre a una triangulación teórica. Este proceso consistirá en poner en diálogo los hallazgos empíricos de esta investigación con los postulados de los autores de referencia. Específicamente, se utilizará el modelo estructural de competencias de Rafael Bisquerra (2007) para analizar los casos de éxito, mientras que el enfoque en la implementación de López Cassà (2005) y el concepto de fidelidad de la implementación (Durlak & DuPre, 2008) servirán como lente para interpretar las incongruencias y los hallazgos más complejos.

Dado esto se presenta la siguiente tabla que a modo de síntesis ordena los colegios según su ranking de desempeño estudiantil y mostrando su correspondiente nivel de estructuración. Este cruce permite analizar la congruencia entre ambos factores y extraer las conclusiones principales de esta investigación.

Tabla 16

Relación entre la Estructuración Institucional Reportada y los Resultados de Competencia Emocional Estudiantil

Institución Educativa Manizales	Ranking de Competencia Estudiantil Basado en SPSS	Nivel de Estructuración Reportado	Análisis de Congruencia
Comagc24	1	Plenamente Estructurado	Congruencia Perfecta
Comalms24	2	Estructurado	Congruencia Alta
Comae24	3	Estructurado	Congruencia Alta
Comasj24	4	Con Buena Estructuración	Congruencia Buena
Comansc24	5	Baja Estructuración	Hallazgo Inverso
Comaspx24	6	Baja Estructuración	Hallazgo Inverso
Comacfns124	7	Altamente Estructurado	Congruencia Opuesta (-)
Comaitfjc24	8	Muy poco Estructurado	Congruencia Buena
Comaaho24	9	Acciones No Estructuradas	Congruencia Perfecta
Comalans24	10	Muy Estructurado	Congruencia Opuesta (-)

Nota: La tabla cruza el Ranking de Competencia Estudiantil (basado en la prueba H de Kruskal-Wallis, aplicada a 1.300 estudiantes (donde 1 es el mejor desempeño) con el Nivel de Estructuración, categorización a partir de lo reportado por los orientadores. La columna "Análisis de Congruencia" es la interpretación entre ambos factores para cada institución.

Dado lo anterior procedemos con este análisis, el cual se presenta por secciones para analizar el nivel de congruencia y revela los hallazgos e hipótesis frente al análisis de esta tabla.

La tabla de síntesis ofrece, en primera instancia, un respaldo parcial a la hipótesis inicial de la investigación. Se observa una clara correspondencia en los extremos superiores e inferiores del espectro.

La institución líder en competencia emocional, Comagc24 (Ranking 1), que presenta un nivel 'Plenamente Estructurado' y su congruencia es perfecta. El éxito del grupo de alto desempeño (Comalms24, Comae24) refuerza esta idea, demostrando que no se trata de un caso aislado, sino de una tendencia robusta donde una planificación institucional deliberada, basada en un modelo de competencias claro como el pentagonal de Bisquerra, se asocia con un impacto positivo y medible en los estudiantes.

De forma simétrica, instituciones con bajo desempeño como Comaaho24 (Ranking 9) y Comaitfjc24 (Ranking 8) son aquellas con una estructuración reportada como 'Acciones No Estructuradas' y 'Muy Poco Estructurado'. Esto sugiere una tendencia general donde una estructura bien definida se asocia con mejores resultados y la ausencia de ella con resultados deficientes, donde “todo encaja”, presentando una congruencia buena o correspondiente.

Sin embargo, el hallazgo más significativo de esta investigación surge al analizar las profundas incongruencias entre la estructura reportada y los resultados obtenidos, un punto donde el diálogo entre Bisquerra y López Cassà (2005) se vuelve indispensable. Como se anticipó en el marco teórico, si Bisquerra proporciona el "qué" (el modelo de competencias), López Cassà ayuda a interpretar el "cómo" (la calidad de la implementación y el ambiente relacional).

Los casos de Comalans24 (reportado como "Muy Estructurado" pero con el peor ranking) y Comacfnsl24 ("Altamente Estructurado" pero con un bajo 7º lugar) son la evidencia

empírica de esta distinción. Estos resultados sugieren que estas instituciones pueden cumplir en el papel con los componentes estructurales (el "qué" de Bisquerra), pero fallan en la implementación efectiva (el "cómo" de López Cassà). Este fenómeno, conocido en la literatura de evaluación de programas como falta de "fidelidad de la implementación" (Durlak & DuPre, 2008), demuestra que tener una "estructura de papel" es insuficiente. Como señala López Cassà, el rol del docente como validador, la creación de un clima de aula seguro y la conexión ética entre emoción y valores son elementos que, si están ausentes, pueden anular la efectividad del mejor de los programas diseñados.

El análisis de los hallazgos inversos, como Comansc24 y Comaspx24, refuerzan la conclusión anterior desde la perspectiva opuesta. A pesar de reportar una "Baja Estructuración", estas instituciones logran posicionarse en la mitad superior de la tabla. Este éxito puede interpretarse, precisamente, a través del énfasis que López Cassà (2005) pone en el proceso relacional. Es posible que, en estos centros, la ausencia de un programa formalizados se vea compensada por la presencia de otros factores clave: un liderazgo pedagógico excepcional, un clima escolar positivo o, fundamentalmente, docentes que, de manera intuitiva o formada, actúan como eficaces validadores emocionales. Esto demuestra que, si bien un modelo estructurado como el de Bisquerra es un facilitador ideal, el componente humano y relacional puede, en ciertos contextos, ser el verdadero motor del desarrollo de las competencias en estudiantes.

Estos hallazgos adquieren una relevancia crítica en el contexto actual de Manizales y Colombia. La reciente Ley 2383 de 2024, que establece la educación socioemocional como una obligación legal, exige a las instituciones realizar un diagnóstico y desarrollar programas.

El principal riesgo que se corre es que las instituciones, para cumplir con la ley, se enfoquen únicamente en diseñar programas en el papel (el “qué” de Bisquerra) sin prestar atención a la calidad de la implementación de los programas de educación emocional. Los resultados de este estudio demuestran que ese enfoque llevaría al fracaso. Por tanto, este informe técnico no solo valida la necesidad de medir y caracterizar las competencias emocionales como un paso urgente, tal como lo exige la ley, sino que también subraya que la futura formación docente y los planes de mejora institucional en Manizales deben centrarse en el "cómo": en capacitar a los docentes en el rol de facilitador emocional, en fomentar climas de aula seguros y en asegurar la fidelidad de la implementación de los programas. Solo así se podrá garantizar que la aspiración de la Ley 2383 se convierta en una mejora real del bienestar de los estudiantes.

Conclusiones

En respuesta al objetivo general de este estudio “determinar la relación entre la educación emocional implementada en las instituciones educativas de Manizales y las competencias emocionales de sus estudiantes”, esta investigación encuentra que dicha relación es significativa, profunda y multifactorial, más allá de la existencia de un programa. El hallazgo principal es que la educación emocional, va más allá de un concepto uniforme, y que definitivamente es todo un ecosistema con intencionalidad pedagógica. Se demuestra que una estructura formal y planificada, está asociada con mayores niveles de competencia emocional estudiantil, aun así, por sí sola no garantiza el éxito.

La relación potente, sin duda alguna, no es solo que la educación emocional estructurada funciona, sino que esta mediada por la Calidad de la implementación de los programas en el aula, el compromiso docente y el clima institucional, es decir entre la coherencia

y rigurosidad del diseño de los programas, su ejecución real, correspondiendo esto a mayores niveles de competencia emocional de los estudiantes. Factores como el grado académico, resultan ser menos influyentes que la práctica pedagógica consistente y de alta calidad. En definitiva, la relación entre la educación emocional y las competencias de los estudiantes en Manizales no es una cuestión de "si" se implementa, sino de "cómo" se lleva a la práctica en el día a día de cada comunidad educativa.

Dando paso al primer objetivo específico, se realizó un análisis comparativo del nivel de competencias emocionales entre los estudiantes de sexto, séptimo y octavo grado. Para ello inicialmente, se empleó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, adecuada para comparar tres grupos independientes. Los resultados de la prueba indican de manera concluyente que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los cursos analizados.

Este primer análisis, mostró leves variaciones y la prueba de significancia confirmó que estas no son relevantes desde el punto de vista estadístico incluso, para decir que, en la población estudiada, el grado escolar no parece ser un factor determinante en el nivel de desarrollo de las competencias emocionales. Sin embargo, a partir de los resultados de la prueba Chi Cuadrado, su principal aporte es la identificación del paso de sexto a séptimo grado como una etapa crítica. Donde unos estudiantes consolidan sus habilidades y los otros dos grupos empiezan a mostrar vulnerabilidades. Este panorama lejos de ser grupos homogéneos, las aulas de los grados superiores albergan una diversidad de perfiles emocionales mucho mayor.

Esto nos lleva a la conclusión principal: el desarrollo emocional no es un camino recto y ascendente para todos. Esta conclusión no solo responde a nuestro objetivo, sino que también lanza una llamada de atención sobre la necesidad de intervenciones preventivas y focalizadas, especialmente durante este periodo crucial de transición adolescente. Comprender esta dinámica

es, quizás, el hallazgo más importante de esta investigación y una guía fundamental para futuras intervenciones educativas.

En respuesta al segundo objetivo específico, este estudio muestra una conclusión clara y central: la efectividad de los programas de educación emocional en las instituciones analizadas está directamente vinculada a su grado de organización y estructura. Los datos no solo validan esta relación, sino que dibujan un mapa claro de los diferentes niveles de impacto, donde cada nivel superior de organización se relaciona con un mayor beneficio emocional.

En la cima del análisis se consolidan los programas "Plenamente estructurados" y "Estructurados", que no solo demuestran ser efectivos, sino que se establecen como el estándar de excelencia. Su éxito permite concluir que, si hay una planificación deliberada y consecuente, la integración curricular, y una estructura pedagógica secuencial son los impulsores que transforman la importancia de la educación emocional puesta en las competencias emocionales reales y observables en los estudiantes.

En el extremo opuesto del análisis, la investigación indica una "zona de estancamiento". La conclusión aquí es rotunda: los esfuerzos aislados, como las "Acciones no estructuradas" y "Muy poco estructurados", resultan insuficientes para generar un cambio significativo y son estadísticamente imperceptibles de la casi total inacción.

Sin embargo y de gran importancia en el nivel de 'Baja estructuración' es donde realmente comienza la transformación. Este es el punto de inflexión frente a las experiencias improvisadas o poco organizadas. Para cualquier institución, lograr al menos este grado básico de organización es un paso fundamental y mucho más eficaz que las intervenciones improvisadas.

No obstante, la conclusión más crítica que ofrece este estudio surge de una aparente paradoja: el rendimiento inesperadamente bajo del grupo "Muy estructurado". Este hallazgo anómalo sirve como una advertencia que permite concluir que la estructura es una condición necesaria, pero no suficiente. Un programa puede ser formalmente robusto en el papel, pero si la implementación en el aula es deficiente, con personal poco capacitado o sin un enfoque centrado en el estudiante, la estructura se convierte en una simple etiqueta sin valor.

En síntesis, este estudio no solo confirma una relación, sino que podría trazar una hoja de ruta para las instituciones. Se puede indicar que el camino hacia el desarrollo emocional de los estudiantes exige dejar de lado, esfuerzos dispersos y apuntar por una implementación planificada y consistente. El "cómo" se implementa la educación emocional emerge finalmente como un factor tan decisivo como el "cuánto" se estructura. Demostrando que solo la integración de un buen diseño con una ejecución de calidad puede garantizar su éxito.

Dando paso al siguiente objetivo específico, podemos indicar inicialmente una jerarquía clara y diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de competencias emocionales entre las diez instituciones participantes.

El análisis comparativo permitió identificar un espectro de desempeño que va desde una institución líder con mayor puntaje de competencias emocionales (Comagc24), hasta centros con un desarrollo incipiente. Es de suma importancia destacar el rol del grupo de alto desempeño, con resultados superiores en todas las áreas que incluye a (Comalms24), (Comae24) y (Comasj24). Estos colegios son fundamentales, pues demuestran que el alto desempeño de la institución Comag24 no es un caso aislado, sino parte de una tendencia robusta donde una buena estructuración formal se corresponde de manera consistente con altos resultados estudiantiles, en contraste con un desarrollo incipiente (Comaaho24, Comalans24). Esto confirma que el contexto

institucional es un factor determinante y que no todas las instituciones logran el mismo impacto en la educación emocional de sus estudiantes.

De manera fundamental, este estudio concluye que el éxito de la educación emocional no reside en la existencia de una estructura formal, sino en la calidad de su aplicación. La razón principal de las diferencias encontradas en los resultados estudiantiles es la brecha observada entre la política institucional y la práctica en el aula. La evidencia de colegios como (Colmalasn24) que siendo “Muy Estructurados” con bajos desempeños demuestra que un programa bien diseñado es insuficiente si no se traduce en acciones pedagógicas constantes y de alto impacto.

Finalmente, se concluye que, si bien una estructura formal es importante, no es el único camino. La existencia de instituciones con 'Baja Estructuración' pero con altos resultados (Comansc24, Comasp24) demuestran que otros factores pueden ser igualmente o incluso más efectivos. Elementos como el gran compromiso de los profesores, un entorno escolar de confianza y apoyo y las buenas relaciones del día a día, emergen como un impulsor poderoso que puede compensar la falta de un programa formalizado y fomentar exitosamente las competencias emocionales.

Limitaciones del Estudio

A continuación, se detallan las limitaciones del presente estudio, articuladas directamente con cada uno de los objetivos específicos para una comprensión más precisa de su alcance e implicaciones, las cuales abren paso a nuevas vías para futuras investigaciones.

En primer lugar el estudio compara a estudiantes de sexto, séptimo y octavo grado en un único momento en el tiempo (diseño transversal), pero no sigue a los mismos estudiantes a lo

largo de esos tres años (diseño longitudinal). Por consiguiente, existe la posibilidad de que las diferencias observadas se deban a características particulares de cada grupo de estudiantes y no exclusivamente al proceso de desarrollo de éstos.

El análisis demuestra *que* existe una asociación entre el grado y el perfil emocional, pero no puede explicar *por qué* ocurre esta asociación, ya que estos resultados no permiten determinar las causas y otros factores en los cambios observados, lo que constituye una limitación de alcance explicativo.

Una limitación se deriva del uso de cuestionarios de autoinforme. Lo que significa que es subjetivo ya que depende de las percepciones de los estudiantes sobre ellos mismos y puede tener un sesgo de “deseabilidad social” Para enriquecer la validez en un futuro podría complementarse este estudio con otros métodos de evaluación, por ejemplo, observaciones directas o informes de docentes.

Finalmente los hallazgos deben ser interpretados en el contexto de la muestra específica: estudiantes de las instituciones de la ciudad de Manizales. Esto se considera recomendable puesto que las dinámicas particulares del entorno escolar, social y cultural difieren de una ciudad o región a otra lo que influye en los patrones de desarrollo encontrados.

Después de haber detallado las limitaciones asociadas al primer objetivo específico, se procede ahora a examinar aquellas correspondientes al segundo objetivo, el cual se centró en identificar las correspondencias entre el nivel de estructuración de la educación emocional y el nivel de competencias emocional en cada institución.

El estudio midió el “qué” (el nivel de estructuración del programa) pero no pudo profundizar en el “cómo” (la calidad real de la implementación en el aula). Esta limitación se hace evidente a partir del hallazgo inesperado del grupo “Muy estructurado”. Sus resultados

sugieren que es posible inferir otros factores no medidos como la formación específica del docente, su motivación, el clima del aula, que pueden ser determinantes. Esto refuerza la idea que el desarrollo de competencias es un fenómeno multicausal que va más allá de la estructura formal.

El estudio tiene un diseño transversal, esto significa que los datos se recogieron en único momento del tiempo. Este diseño permite identificar asociaciones entre las variables no permite establecer una relación causa-efecto de manera directa. Para establecer una causalidad se requiere de un estudio longitudinal con los estudiantes participantes.

Para realizar el análisis estadístico, frente a la compleja realidad de los programas de educación emocional se simplificó en ocho categorías discretas desde "Acciones no estructuradas" hasta "Plenamente estructurado". Esta limitación implica que se podrían estar perdiendo detalles o variaciones más finas que ocurren dentro de cada nivel de estructuración.

Otra limitación contextual, se deriva del momento en que se realizó este estudio, que coincide con la promulgación de la Ley 2383 de 2024. Los hallazgos de que varias instituciones ya contaban con programas 'Plenamente Estructurados' o 'Altamente Estructurados' demuestran la existencia de un interés y un trabajo previo en educación emocional en las instituciones de Manizales, anterior a la norma. Esto, si bien es una fortaleza del sistema educativo de la ciudad, limita la capacidad de este estudio para medir el impacto inicial de la ley. Al mismo tiempo, abre una línea de investigación fundamental para el futuro: realizar estudios que permitan comparar el estado actual, (antes de la ley), con el desarrollo de estos programas en los próximos años bajo este nuevo marco normativo, para así evaluar la verdadera efectividad de la política pública.

Para finalizar las Limitaciones vinculadas al tercer objetivo específico, podemos iniciar resaltando que la evaluación del "Nivel de Estructuración" de cada programa, basada en la

información proporcionada por un solo actor institucional: el docente orientador. Lo cual no puede reflejar la realidad completa de la implementación de los programas en las aulas o la percepción de todos los docentes. Esta limitación podría ser una explicación directa para el hallazgo de anómalo.

El estudio establece una fuerte asociación entre las variables, pero su diseño transversal no permite establecer una relación de causa y efecto definitiva, puesto que no podemos afirmar al 100% que la estructura o la falta de ella *cause* los resultados. Aquí reafirmamos la limitación del instrumento de Competencias emocionales, que tienen un componente subjetivo. Por lo tanto, los resultados miden la competencia emocional percibida, que no es necesariamente idéntica a la competencia emocional demostrada en la práctica. Esto no invalida los hallazgos, pero sí limita sus posibles interpretaciones.

Para concluir, esta investigación demuestra que el éxito de la educación emocional en el entorno escolar es un fenómeno más complejo que la simple presencia de un programa estructurado. La comparación entre los resultados de las competencias sociales estudiantiles ha revelado que la calidad de la implementación es un factor determinante, que supera en importancia la propia existencia de una estructura formal. El principal aporte de este estudio es, una invitación a desplazar el foco de la evaluación de los programas: pasar a preguntas más críticas como el impacto real que está teniendo este programa en la vida de los estudiantes.

Finalmente, esta tesis representa un punto de partida. Las limitaciones reconocidas abren una clara visión hacia futuras investigaciones. Se sugiere que las próximas investigaciones empleen metodologías mixtas que combinen la medición cuantitativa con estudios de caso o análisis cualitativos en profundidad. Esto permitiría, por un lado, explorar las barreras de implementación en los colegios con brechas en la estructuración de programas y sus resultados y,

a la vez, identificar y sistematizar las prácticas exitosas de los Colegios ocultos con competencias emocionales altas a pesar de su “baja estructura”. Solo así, pasando del “qué” al “cómo”, se podrá avanzar en el diseño de intervenciones que aseguren que las buenas intenciones de la educación emocional se traduzcan en un bienestar real y duradero para los estudiantes.

Línea para futuras Investigaciones

Los hallazgos de este estudio, si bien ofrecen un diagnóstico relevante sobre la situación de la educación emocional en Manizales, también abre nuevos interrogantes que pueden ser explorados en futuras investigaciones. A partir de los resultados obtenidos, se proponen las siguientes líneas de trabajo:

Este estudio identificó instituciones donde el nivel de estructuración del programa no correspondía con los resultados de competencias de sus estudiantes casos de "hallazgo inverso" o "congruencia opuesta". A partir de esto surge la pregunta: ¿Qué factores cualitativos, como el clima de aula, el estilo pedagógico del docente o la cultura institucional, están mediando en estos casos para potenciar o limitar el impacto de los programas?

La conciencia emocional fue la única dimensión que no mostró asociación con el grado escolar, manteniéndose en niveles altos en toda la muestra. Esto plantea una pregunta clave: ¿Se debe esta estabilidad a que la conciencia emocional es una competencia que se consolida más tempranamente en el desarrollo, o podría el resultado estar influenciado por un sesgo de deseabilidad social en los instrumentos de autoinforme para esta dimensión específica? Podría decirse que un estudio longitudinal o uno que utilice métodos de evaluación alternativos como la observación o pruebas de desempeño podría arrojar luces sobre este hallazgo.

Determinando que la “estructuración” se asocia con mejores resultados, el siguiente paso es analizar qué hay dentro de esa estructura. ¿Cuáles son los componentes curriculares y las prácticas pedagógicas específicas ej. tipo de actividades, frecuencia de las sesiones, métodos de evaluación formativa de los programas “Plenamente Estructurados” que tienen un mayor impacto en el desarrollo emocional? Identificar estos “ingredientes activos” sería de gran valor para el diseño de políticas públicas y programas de formación docente.

La ley 2383 de 2024, es explícita en la necesidad de formar al educador como actor central, en el fortalecimiento de competencias emocionales, se reconoce además que es un campo que requiere investigación. Y por ello se plantea: ¿Qué modelo de formación talleres, acompañamiento en aula, comunidades de aprendizaje es más eficaz para asegurar que los docentes puedan desarrollar la teoría de la educación emocional en prácticas pedagógicas efectivas y sostenibles en sus aulas? Elementos como el diseño, implementación y evaluación de programas de cualificación docente en educación emocional, serían de gran relevancia para las instituciones educativas de Manizales.

Se reconoce como una futura línea de investigación la valiosa sugerencia de realizar una triangulación de datos más amplia. Si bien este estudio relacionó la percepción de estudiantes y orientadores, futuros estudios podrían enriquecer el análisis incorporando una tercera fuente de datos, como los resultados de encuestas de clima de aula o los reportes institucionales en el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SUICE). Este enfoque permitiría analizar con mayor profundidad los hallazgos sobre la brecha entre la política institucional y la práctica real en el aula.

Referencias:

Alcaldía de Manizales. (2024). *Conozca el programa que brinda educación emocional en los colegios de Manizales*. Centro de Información Manizales. Recuperado de <https://centrodeinformacion.manizales.gov.co/conozca-el-programa-que-brinda-educacion-emocional-en-los-colegios-de-manizales/>

Alcaldía de Manizales. (2024, octubre 23). *Manizales fortalece sus procesos educativos y contribuye desde el entorno escolar a la promoción de la salud física y mental*. Centro de Información Manizales Recuperado de. <https://centrodeinformacion.manizales.gov.co/manizales-fortalece-sus-procesos-educativos-y-contribuye-desde-el-entorno-escolar-a-la-promocion-de-la-salud-fisica-y-mental/>

Álvarez, E. (2020). *Educación Socioemocional*. Asociación Latinoamericana de Sociología - Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, vol. 11, pp. 388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>

Alzate, G. P., Bedoya, M. M., Fajardo, A. M., Hoyos, Á. y Ocampo, E. (2020). *Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz*. Revista Eleuthera, 22 (2), 246-265. DOI: 10.17151/eleu.2020.22.2.15.rev. eleuthera. Vol 22 No. 2, julio-diciembre 2020, 246-265 Recibido: 6 de abril de 2019. Aprobado: 5 de mayo de 2020 ISSN 2011-4532 (Impreso) ISSN 2463-1469 (En línea) DOI: <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/2576/2381>

Azañedo Suárez, M.A. (2021). *Inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Trujillo – 2020*. Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/58982>

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>

Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de investigación educativa, 21 (1), 4- 43. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Bisquerra Alzina, R. (2008). Educación emocional bienestar. Wolters Kluwer, España

Bisquerra Alzina, R (2009) Psicopedagogía de las Emociones. Síntesis.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>

Camacho Bonilla, N.M., Ordoñez León, J.C., Roncancio Ariza, M.H. y Vaca, P. (2017). *Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional*. Revista Educación y Desarrollo Social, 11(1), 24-47. DOI: [org/10/18359/reds.2649](https://doi.org/10.18359/reds.2649).

Carbonell-Bernal, N., Cerezo-Ramírez, F., Sánchez-Esteban, S., Méndez-Mateo, I. y Ruiz-Esteban, C. (2019). *Programa de convivencia e inteligencia emocional en Educación Secundaria*. *Creatividad y Sociedad* (29) 62-82. Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/articulos/29/3>. Programa de convivencia e inteligencia emocional en educación secundaria.pdf

Castellanos-Sotelo, L S, Coy-Pineda, G M, & Ramírez-Riaño, D M. (2019). “*Inteligencia emocional*”, una estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar. Educación y Ciencia, (23), 237–250. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10234>.

Congreso de Colombia. (2024, 18 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.

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). *Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation*. American Journal of Community Psychology, 41(3-4), 327–350. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

Estupiñan, J. C. Monroy, D. L. (2023). *Fomentar las competencias emocionales en el aula, a través de secuencias didácticas como estrategia de mejora en la convivencia escolar en dos instituciones públicas de secundaria en el departamento de Boyacá*. Recuperado de: <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/dcc41fa3-bc29-44ad-9d67-df8cc814f4ed/content>

Extremera Pacheco, N., Fernández Berrocal, P. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3) 63- 93. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>

Fernández, P y Cabello, R. (2020). *La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional*. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar. Año 1 numero 1 enero - junio, 2021, pp. 31-46. Recuperado de <https://rieib.iberomx/index.php/rieib/article/view/5/5>

Fundación ExE. (2024). *¿Cómo está Manizales en educación? Retos y prioridades 2024-2027*. Fundación ExE. <https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/%C2%BFComo-esta-Manizales-en-educacion-Retos-y-prioridades-2024-2027.pdf>

Gallego Zuluaga, L. (2022). *Voces y Emociones en una Escuela Rural del Municipio de Risaralda, Caldas*. Universidad Católica de Manizales

https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/4044/1/Luisa_Fernanda_Gallego_Zuluaga_2022.pdf

García-Domingo, B., & Quintanal Díaz, J. (2022). *Inteligencia Emocional como Predictor de Satisfacción en Docentes de Infantil y Primaria*. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 20(4).

<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.003>.

García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 1-24. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>

Goleman, D (1995). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairos Recuperado de:

http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf

González E. (2023). *Acercamiento a la configuración de la enseñanza de competencias aprendizaje emocionales en la escuela en Colombia a partir de 1990*. Universidad de Caldas.

<https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/19472>.

González, A (2023). *Desarrollo de la autorregulación emocional y el Lenguaje en la primera infancia, considerando factores moduladores: una revisión sistemática*. Universidad abierta Interamericana. Recuperado de:

<https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/e0e91741-f9e7-474b-bf86-87b372a8d62a/content>

Grijalba, N. I., García, L. y Pérez, Y. (2021). *La formación socioemocional busca un cupo en la escuela primaria en Colombia*. Foro Educativo, (36), 133-158.

Heras Sevilla, D. (2016). *Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas*. Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1(1), 67–74.

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>

LÓPEZ CASSÀ, È., (2005). *La educación emocional en la educación infantil*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), 153-167.

Manizales Cómo Vamos. (2020, abril 5). *Manizales Cómo Vamos y Fundación Luker presentan el primer Informe Cómo Vamos en Educación Básica y Media*. Manizales Cómo Vamos. Recuperado de <https://manizalescomovamos.org/noticias/manizales-como-vamos-y-fundacion-luker-presentan-el-primer-informe-como-vamos-en-educacion-basica-y-media/>

Martínez González, R. A., y Rodríguez Ruiz, B. (2023). *Revisión sobre educación emocional en el ámbito familiar. Retos y propuestas*. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 3(2), 127-147. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2>

Martínez Pérez, L. (2023). *Pedagogía con corazón: el aprendizaje socioemocional con el modelo HEART in Mind©*. Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar, 3(2), 13–34. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.53>

Mayer, J., Caruso, D., Salovey, P. (2000) *Emotional Intelligence Traditional Standards for an Intelligence*. 267, 297 Recuperado de: http://www.gruberpeplab.com/3131/13.2_Mayer_2000_EmotionIntelligenceMeetsStandardsForTraditionalIntelligence.pdf

J Pérez, L. (2023). *Pedagogía con corazón: el aprendizaje socioemocional con el modelo HEART in Mind*©. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 3(2), 13–34.
<https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.2.53>

Menjura, M. I., Franco, B. E. (2022). *Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial*. *Tempus Psicológico*, 5(2), 49-64.
<https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.2.4186.2022>

Ospina Ospina, B. E., Restrepo Uribe, M. J. (2020). *Caleidoscopio de emociones* Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5578>

Outeral Galiano, N. (2022). *La regulación emocional como componente transdiagnóstico en la intervención sobre problemas de comportamiento infanto juveniles: Revisión de programas validados empíricamente* [trabajo de fin de Máster]. Repositorio institucional Universidad de Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/10347/30143>.

Pastor-Gil, L. y Blázquez, I. (2019). *Evaluación de los programas de Educación Emocional ante situaciones de acoso escolar*. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 22-38. doi: <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030502>

Pérez, N, & Filella, G. (2019). *Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes*. *Praxis & Saber*, 10(24), 23–44.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>

Rodríguez, A. (2022). *Las competencias emocionales según Daniel Goleman*. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/las-competencias-emocionales-segun-daniel-goleman/>

Rodríguez, M. P. (2019). *Las habilidades y competencias para la vida como ingrediente esencial de la educación emocional*. Licenciatura en Pedagogía infantil, Universidad Javeriana Pontificia Javeriana. Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/46672>.

Román, N. S. (2022). La inteligencia emocional como metodología activa para desarrollar las competencias socio-educación infantil.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codi>.

Rosero, A. F. C., Vásquez, B. F., Ovalle, O. A., & Suárez, M. A. P. (2018). *Las capacidades sociomotrices para fomentar una educación emocional en los sujetos*. Universidad Pedagógica Nacional.

Salas Román, N., Alcaide Risoto, M., & Hurtado Marín, A. (2018). *Programas de intervención en inteligencia emocional para educación infantil*. Revista De Estilos De Aprendizaje, 11(22). <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1083>.

Sánchez Calleja L., Rodríguez Gómez G. y García Jiménez E. (2018). *Desarrollo de competencias emocionales a través del Programa AEdEm para Educación Secundaria*. Revista Complutense de Educación, 29(4),975-994. <https://doi.org/10.5209/RCED.54402>.

Schoeps, K., Tamarit, A., González, R. y Montoya-Castilla, I. (2019). *Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico*. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 6(1), 51-56.

Unamuno Merizalde, K. E., Almeida Freire, A. H., Prado Castillo, F. M., & Jiménez Moran, G. M. (2022). *Inteligencia emocional y relaciones interpersonales en niños de Educación Básica*. Tesla Revista Científica, 3(1), e108. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e108>.

Vidal, D. P. (2024, octubre 1). Cobertura de educación básica y media en Manizales, en caída. La Patria. <https://www.lapatria.com/educacion/cobertura-de-educacion-basica-y-media-en-manizales-en-caida>

Anexos

Anexo 1

Categorías y preguntas de la matriz de educación emocional

Categorías	Preguntas
Programas de Educación Emocional	1. La Institución cuenta con un programa de Educación Emocional: 2. La institución cuenta con actividades que promueven la Educación Emocional: 3. En el PEI se presenta un programa de Educación Emocional de manera: 4. Dentro de la estructura curricular de la institución se presenta alguna asignatura orientada a la educación emocional que se encuentra:
Conciencia emocional	5. Las estrategias que desarrolla la institución para promover el reconocimiento de las emociones por parte de los estudiantes están: 6. La institución educativa promueve la expresión de las emociones con actividades que se encuentran:
Regulación emocional	7. Las estrategias de regulación emocional se desarrollan en la institución educativa de manera: 8. La ruta de atención de las dificultades de regulación emocional se desarrollan en la institución educativa de manera:
Autonomía emocional	9. La institución educativa implementa acciones enfocadas al fortalecimiento de la autonomía emocional de manera:
Competencias sociales	10. La IE desarrolla actividades enfocadas a la promoción de las competencias sociales y se encuentran: 11. La I.E cuenta con materiales, textos de apoyo enfocados al desarrollo de las competencias sociales y los utiliza de manera:
Competencias para la vida y el bienestar	12. Se desarrollan estrategias que promueven un ambiente emocional saludable en la institución educativa de manera:

-
- Prácticas de aula** 13. En el plan de aula se cuenta con lineamientos que incorporen la educación emocional en el aula de manera:
14. La I.E cuenta con un proyecto transversal orientado hacia la educación emocional y se desarrolla de manera:
15. La IE cuenta con un equipo que lidera las acciones encaminadas a la educación emocional de manera:
-

Anexo 2
Escala de valoración de la matriz de educación emocional

Plenamente estructurado	Altamente estructurado	Muy estructurado	Con buena estructuración	Estructurado	Estructura do con algunas limitaciones (parcialmente)	Baja estructuración	Muy poco estructurado	Acciones no estructuradas	No existe
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Anexo 3

Resultados de la Prueba de Kruskal-Wallis para las Competencias Emocionales según el Nivel de Estructuración del Programa

Competencia Emocional	Nivel de Estructuración	N	Rango Promedio	Estadístico H	gl	P
Conciencia emocional				171.67	7	<.001
	Acciones no estructuradas	100	492.13			
	Muy poco estructurado	225	542.24			
	Baja estructuración	380	709.13			
	Estructurado	222	750.03			
	Con buena estructuración	97	715.81			
	Muy estructurado	143	410.48			
	Altamente estructurado	65	685.99			
	Plenamente estructurado	68	966.70			
Regulación emocional				297.52	7	<.001

	Acciones no estructuradas	100	473.89		
	Muy poco estructurado	225	487.74		
	Baja estructuración	380	717.48		
	Estructurado	222	845.48		
	Con buena estructuración	97	688.36		
	Muy estructurado	143	352.55		
	Altamente estructurado	65	629.18		
	Plenamente estructurado	68	1030.88		
Autonomía emocional				280.34	7 <.001
	Acciones no estructuradas	100	441.77		
	Muy poco estructurado	225	489.66		
	Baja estructuración	380	727.70		
	Estructurado	222	820.78		
	Con buena estructuración	97	707.90		

Muy estructurado	143	363.31
Altamente estructurado	65	672.32
Plenamente estructurado	68	1003.50

Competencias Sociales		279.74	7	<.001
Acciones no estructuradas	100	457.45		
Muy poco estructurado	225	497.88		
Baja estructuración	380	721.06		
Estructurado	222	808.54		
Con buena estructuración	97	685.81		
Muy estructurado	143	369.07		
Altamente estructurado	65	658.65		
Plenamente estructurado	68	1062.80		
Habilidades de Vida y Bienestar		223.14	7	<.001
Acciones no estructuradas	100	463.26		
Muy poco estructurado	225	518.12		
Baja estructuración	380	703.33		

	Estructurado	222	803.27		
	Con buena estructuración	97	689.16		
	Muy estructurado	143	397.56		
	Altamente estructurado	65	699.60		
S	Plenamente estructurado	68	999.73		
Total Competencias Emocionales			387.96	7	<.001
	Acciones no estructuradas	100	454.63		
	Muy poco estructurado	225	474.31		
	Baja estructuración	380	713.26		
	Estructurado	222	858.13		
	Con buena estructuración	97	733.25		
	Muy estructurado	143	299.02		
	Altamente estructurado	65	653.05		
	Plenamente estructurado	68	1111.62		

Nota. La tabla muestra los rangos promedio para cada competencia emocional según el nivel de estructuración del programa. El estadístico H de Kruskal-Wallis indica si existen diferencias significativas entre los grupos. gl = grados de libertad. El nivel de significancia se estableció en $p < .05$. El N total fue de 1300.

Anexo 5 q

Consentimiento informado instrumento Competencias Emocionales

De igual manera, voluntaria y conscientemente doy mi consentimiento/ asentimiento para participar en el cuestionario sobre Educación Emocional, cuyo proceso es realizado por el CINDE, la Universidad de Manizales y la Secretaría de Educación Municipal de Manizales y acepto que los datos se analicen confidencialmente y se utilicen con el propósito de hacer estadísticos, en el marco de la investigación sobre Emociones y Convivencia Escolar y para caracterización estudiantil por parte de la Secretaría de Educación. Entiendo que mis resultados se manejarán con estricta confidencialidad y sólo serán tenidos en cuenta para este propósito.

Elige

Protección de tus datos y consentimiento para participar

Tu privacidad es muy importante para nosotros. Por eso, siguiendo lo que dice la Ley 1581 de 2012 sobre la protección de datos personales y su reglamento, el Decreto 1377 de 2013, te pedimos tu autorización para usar y tratar la información que nos brindes. Esta información será manejada por el CINDE (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano), la Universidad de Manizales y la Secretaría de Educación de Manizales.

Al aceptar participar en el cuestionario sobre Educación Emocional, nos das tu consentimiento para usar tus respuestas de manera confidencial y solo para fines de investigación y estadísticos. Si deseas consultar la Política de Tratamiento de Datos Personales puedes consultarla a través del siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/1W7TBRPsnYH4ua0_wHTdeKVe8ASmDmQV/view

Este cuestionario forma parte de un estudio sobre Emociones y Convivencia Escolar, que busca mejorar la convivencia y la educación emocional en las instituciones.

Si en algún momento quieres ver los resultados de tu participación, puedes escribir al correo eocampo@cinde.org.co. Recuerda, tu información se tratará con el máximo cuidado y solo se usará para los fines mencionados.