

## **Perspectivas docentes sobre el Aprendizaje Socioemocional en Colombia: Desigualdad, escaso entrenamiento basado en evidencia, postconflicto y políticas públicas<sup>1</sup>**

Teacher perspectives on Socio-emotional learning in Colombia:  
Inequality, limited evidence-based training, post-conflict, and public policies

Lucia G. Medina<sup>2</sup>  
*University of Missouri*

Recibido: 11.03.2024  
Aceptado: 15.05.2024

### **Resumen**

Los programas de Aprendizaje Socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) basados en evidencia fomentan la adquisición de competencias intrapersonales e interpersonales, como la autoconciencia, el autocontrol, la conciencia social, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables en entornos educativos. Para optimizar el desarrollo socioemocional de los estudiantes, es crucial comprender el conocimiento, las prácticas y el contexto de los docentes respecto al SEL (Humphries et al., 2018). A pesar de los diversos llamados a atender el desarrollo socioemocional de los menores en contextos educativos en Colombia (Pérez, 2016), la investigación sobre SEL en el país es limitada. Este estudio cualitativo investiga las perspectivas de trece profesores provenientes de diversos contextos socioculturales de

---

<sup>1</sup> Financiado a través de la beca Fulbright/ICETEX Pasaporte a la Ciencia. Este artículo contribuye al programa “Construcción de una paz estable y duradera” desarrollado en el marco de Colombia Científica.

<sup>2</sup> [lmqcp@umsystem.edu](mailto:lmqcp@umsystem.edu)  
<https://orcid.org/0000-0002-7672-1811>

Colombia. Específicamente se indaga sobre el conocimiento de los profesores acerca del SEL, sus acciones para promover el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, y sus necesidades y barreras. Las entrevistas se diseñaron basándose en estudios previos que examinaron los conocimientos y prácticas de los docentes en lo que se refiere al SEL (e.g., Bridgeland et al., 2013; Buchanan et al., 2009; Humphries et al., 2018). Se efectuaron trece entrevistas semiestructuradas, y se utilizó la metodología propuesta por Flick (2014) para la reducción, reorganización y representación de datos. Los resultados muestran que los profesores tienen un sólido entendimiento de las habilidades socioemocionales y muestran actitudes positivas hacia el SEL. Sin embargo, las disparidades socioeconómicas y la falta de capacitación obstaculizan la implementación del SEL basado en evidencia, especialmente en escuelas rurales afectadas por el conflicto armado. Los docentes señalaron la necesidad de capacitación en SEL y la importancia de prácticas culturalmente sensibles y centradas en el trauma, respaldadas por políticas públicas. Es crucial crear un entorno propicio para la implementación del SEL. A través de una capacitación dirigida y prácticas culturalmente sensibles, los docentes pueden promover eficazmente el bienestar socioemocional de todos los estudiantes. Estos hallazgos resaltan la importancia de invertir en educación SEL, especialmente en contextos afectados por disparidades socioeconómicas y conflicto armado, para así, promover el desarrollo socioemocional de estudiantes en situación de riesgo.

**Palabras clave:** aprendizaje socioemocional, educación colombiana, prácticas basadas en evidencia, políticas públicas, postconflicto

### **Abstract**

Evidence-based Socio-Emotional Learning (SEL) programs promote the acquisition of intrapersonal and interpersonal competencies, such as self-awareness, self-control, social awareness, social skills, and responsible decision-making, within educational settings. To optimize the socio-emotional development of students, it is crucial to understand teachers' knowledge, practices, and context regarding SEL (Humphries et al., 2018). Despite various calls to address the socio-emotional development of children in educational contexts in

Colombia (Pérez, 2016), there is limited research on SEL. This qualitative study investigated the perspectives of thirteen teachers from diverse sociocultural contexts in Colombia. Specifically, it explored teachers' knowledge about SEL, their actions to promote the socio-emotional development of their students, and their needs and barriers. The interviews were designed based on previous studies that examined teachers' knowledge and practices related to SEL (e.g., Bridgeland et al., 2013; Buchanan et al., 2009; Humphries et al., 2018). Thirteen semi-structured interviews were conducted, and Flick's (2014) methodology was used for data reduction, reorganization, and representation. The results show that teachers have a solid understanding of socio-emotional skills and hold positive attitudes toward SEL. However, socioeconomic disparities and lack of training hinder the implementation of evidence-based SEL, especially in rural schools affected by armed conflict. Teachers highlighted the need for SEL training and the importance of culturally sensitive and trauma-informed practices, supported by public policies. Creating a supportive environment for the implementation of SEL is crucial. Through targeted training and culturally sensitive practices, teachers can effectively promote the socio-emotional well-being of all students. These findings underscore the importance of investing in SEL education, especially in contexts affected by socioeconomic disparities and armed conflict, to promote the socio-emotional development of at-risk students.

**Keywords:** socio-emotional learning, colombian education, evidence-based practices, public policies, post-conflict

## Introducción

Los programas de Aprendizaje Socioemocional (SEL) en contextos escolares tienen como objetivo mejorar la capacidad de los estudiantes para gestionar eficazmente las tareas y desafíos diarios al integrar sus capacidades cognitivas, afectivas y conductuales (Bergin et al., 2022). La Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL) delinea los dominios de SEL que abarcan competencias interpersonales e intrapersonales, incluida la autoconciencia, el autocontrol, la conciencia social, las relaciones sociales y la

toma de decisiones responsables (Cipriano et al., 2021; Hoffman, 2009; Weissberg et al., 2017).

A pesar de la reconocida importancia del SEL, Colombia actualmente carece de prácticas de SEL basadas en evidencia, con la excepción del programa piloto Pisotón (Cosso et al., 2022). La educación socioemocional en Colombia consiste principalmente en talleres breves informales para docentes y estudiantes (Grijalba et al., 2021). Aunque los educadores colombianos expresan actitudes positivas hacia el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los estudiantes (Camacho-Ortiz, 2020), enfrentan un déficit en conocimientos de SEL (Grijalba et al., 2021). En consecuencia, existe un interés político creciente en apoyar el desarrollo holístico en las escuelas colombianas, ejemplificado por iniciativas como la Política Nacional de Atención Integral y Protección de la Niñez y la Adolescencia en 2018, y el Proyecto de Ley 438 en 2021, que tiene como objetivo implementar el SEL como asignatura escolar.

Es importante destacar que el desarrollo social y emocional entre los niños y adolescentes colombianos está en declive, exacerbado por los efectos de COVID-19 (Instituto Colombiano de Neurociencias, 2020). Gaviria et al. (2015) reportaron un aumento en los casos de depresión y ansiedad entre los jóvenes colombianos en los últimos años, probablemente atribuible a crisis sociales en curso como problemas postconflicto y la afluencia de migrantes. Estos desafíos afectan desproporcionadamente a las familias desfavorecidas, poniendo a los menores que han experimentado guerra, violencia, desigualdad, trauma, condiciones familiares adversas, desplazamiento forzado o migración en un mayor riesgo de problemas de salud mental (Ministerio de Salud de Colombia, 2018). Abordar estos problemas requiere intervenciones dirigidas a procesos sociales, cognitivos y emocionales, como lo es el SEL (Báez et al., 2019).

Para apoyar el desarrollo socioemocional de los niños colombianos, es imperativo diseñar, implementar y evaluar la efectividad de programas de entrenamiento de SEL basados en evidencia. Esto requiere un diagnóstico inicial de las prácticas y necesidades actuales dentro

de las escuelas en diferentes regiones de Colombia, así como una comprensión de las perspectivas de los educadores sobre el SEL. En línea con este objetivo, el presente estudio cualitativo explora el conocimiento de los docentes colombianos y la implementación de prácticas relacionadas con el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

### Evaluación del Conocimiento, Actitudes y Prácticas de los Docentes en SEL

Se ha mostrado un considerable interés en evaluar las actitudes de los educadores hacia el Aprendizaje Socioemocional (SEL), reconociendo su papel crucial en garantizar la fidelidad de las implementaciones y los resultados (Elias et al., 2003). Los métodos comunes para evaluar estas actitudes incluyen encuestas (e.g., Buchanan et al., 2009), entrevistas (e.g., Ee y Cheng, 2013) y grupos focales (e.g., Humphries et al., 2018). Los resultados de dichas investigaciones señalan que los docentes en Estados Unidos comprenden la importancia del SEL para el éxito académico, profesional y personal. Asimismo, reconocen que estas competencias socioemocionales son enseñables y abogan porque las escuelas prioricen la integración del SEL en el currículo, la instrucción y la cultura escolar (Bridgeland et al., 2013; Buchanan et al., 2009). Además, los docentes se perciben a sí mismos como modelos a seguir al implementar intervenciones de SEL (Ee y Cheng, 2013). Sin embargo, también encuentran barreras para la implementación del SEL, que incluyen tiempo limitado, falta de apoyo parental, recursos insuficientes, y percepción de falta de sensibilidad cultural (Humphries et al., 2018).

En Colombia, Camacho (2020) realizó un estudio para evaluar las percepciones de los facilitadores sobre el Aprendizaje Socioemocional (SEL) en organizaciones no gubernamentales para niños y adolescentes vulnerables en Bogotá. Utilizó entrevistas semiestructuradas y encontró que los participantes utilizaban el término SEL de manera intercambiable con ética, valores, inteligencia emocional y habilidades para la resolución de conflictos. Los participantes señalaron varios factores contribuyentes al aprendizaje socioemocional, incluida la observación de las necesidades de los niños y adolescentes, las habilidades sociales, emocionales y pedagógicas de los facilitadores, la crianza de los padres

y las habilidades socioemocionales de los padres. Sin embargo, los facilitadores también señalaron que la mayoría de los instructores tienen un déficit en sus propias habilidades socioemocionales.

Grijalba et al. (2021) efectuaron entrevistas en línea para evaluar la formación socioemocional en Colombia desde la perspectiva de los docentes. Este estudio encontró que la educación socioemocional carece de implementación sistemática en las escuelas, sin un plan de estudios oficial que aborde las necesidades de niños y adolescentes. Los docentes ven principalmente el SEL como el desarrollo de habilidades para el manejo de emociones para mejorar el rendimiento académico. Sin embargo, aproximadamente la mitad de las respuestas fueron copiadas de internet, lo que indica una comprensión limitada del SEL entre aquellos que dependen de fuentes en línea. A pesar de esto, el 73% de los docentes se sentían preparados para enseñar competencias socioemocionales, y el 99% percibía el SEL de una manera valiosa para mejorar la convivencia y las relaciones sociales.

La literatura existente destaca consistentemente que el conocimiento, las prácticas y las actitudes de los docentes hacia el SEL impactan significativamente en el éxito de las intervenciones de SEL. Por lo tanto, este estudio cualitativo tiene como objetivo abordar las siguientes preguntas:

- . ¿Cuál es el alcance del conocimiento de los docentes colombianos sobre el SEL?
- . ¿Qué prácticas de SEL emplean los educadores?
- . ¿Cómo se relacionan las características demográficas con el conocimiento y las prácticas de los educadores colombianos?

Al arrojar luz sobre estas preguntas, este estudio no solo contribuye al cuerpo existente de conocimiento, sino que también proporciona información valiosa para el desarrollo y la mejora de intervenciones de SEL adaptadas a las especificidades socioculturales dentro del panorama educativo colombiano.

## **1. Metodología**

### **1.1 Diseño**

Este estudio cualitativo utilizó entrevistas individuales semiestructuradas como su método principal de recopilación de datos, obteniendo información de docentes colombianos. Las entrevistas cualitativas ofrecen un enfoque valioso para explorar fenómenos complejos en profundidad, permitiendo respuestas matizadas que contribuyen a una comprensión integral (McNamara, 2022). Este método es especialmente pertinente cuando se investigan temas con información limitada existente, como el conocimiento y las prácticas de los docentes relacionadas con el SEL en Colombia.

### **1.2 Participantes**

Se reclutaron trece docentes, con una mayoría siendo mujeres ( $n = 10$ ), a través de muestreo por conveniencia para participar en entrevistas individuales en línea. Los criterios de selección se centraron en sus roles como educadores colombianos de K-11/12. Reconociendo la importancia de la diversidad demográfica en la investigación cualitativa, se hicieron esfuerzos para garantizar la representación de una variedad de antecedentes. Específicamente se buscó la participación de diversas ciudades y pueblos de Colombia, abarcando tanto áreas urbanas como rurales, incluidas aquellas directamente afectadas por el conflicto armado. Además, la muestra incluyó docentes de instituciones educativas tanto públicas como privadas, reflejando diversos estratos socioeconómicos. Así mismo, se buscó diversidad en términos de niveles de experiencia y campos de estudio de los docentes, enriqueciendo la riqueza y amplitud de las perspectivas (Creswell & Creswell, 2017). Las características demográficas detalladas de los participantes se describen en la Tabla 1.

Tabla 1. Características de los participantes

<b>Participante</b>	<b>Formación académica</b>	<b>Materia</b>	<b>Grados</b>	<b>Lugar</b>	<b>Tipo de colegio</b>	<b>Estrato de estudiantes</b>	<b>Años de experiencia</b>
P1	Pregrado en enseñanza de inglés Maestría en Educación	Inglés	6-11	Bogotá, D.C	Público	Medio-bajo	40
P2	Pregrado en educación bilingüe	Inglés	1-9	Villa de Leyva, Boyacá	Público	Bajo	2.5
P3	Pregrado en periodismo Maestría en conflicto	Periodismo	6-11	Florencia, Caquetá	Público	Medio-bajo	8



P4	Pregrado en literatura y psicología Maestría en educación y psicología clínica	Español	10-11	Bogotá, DC	Privado	Alto	7
P5	Pregrado en ciencias naturales y educación ambiental Maestría en educación	Preescripción y prematemáticas	Prekínder	Monte Libano, Córdoba	Público * Δ	Bajo	10
P6	Pregrado en educación personalizada	Arte y matemáticas	6-8	Orito, Putumayo	Público *	Bajo	35
P7	Pregrado en ciencias sociales	Ciencias sociales	6-11	Ibague, Tolima	Privado	Medio	3

P8	Pregrado en psicología Maestría en pedagogía Montessori	Ética y religión	0-11	Cali, Valle del Cauca	Privado	Alto	8
P9	Pregrado en música Maestría en pedagogía	Música	6-11	Pereira, Risaralda	Público	Medio-bajo	23
P10	Pregrado en ciencias naturales y educación ambiental	Ciencias naturales	6-7	Pasto, Nariño	Público	Medio	20
P11	Pregrado en pedagogía infantil	Ética, historia y geografía	Prekindergarten -5	Rio Blanco, Tolima	Público *	Bajo	3
P12	Pregrado en enseñanza de inglés	English	1-5	San Carlos de Guaroa, Meta	Público	Medio-bajo	5

P13	Pregrado en pedagogía infantil	Preescritura y pre matemáticas	Pre kínder	Cali, Valle del Cauca	Privado	Alto	6
-----	--------------------------------	--------------------------------	------------	-----------------------	---------	------	---

Nota: \* = area rural, Δ = expuesto al conflicto armado

Fuente: Elaboración propia

### 1.3 Procedimiento

*Creación de la entrevista:* Se llevaron a cabo un total de trece entrevistas semiestructuradas con docentes colombianos de diversos contextos socioculturales. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas uno a uno para brindar flexibilidad a los entrevistados para hacer preguntas y expandir sus respuestas más allá de las preguntas iniciales (Creswell & Creswell, 2018). Las preguntas de la entrevista semiestructurada fueron adaptadas de elementos de instrumentos previos (i.e., Brackett et al., 2012; Bridgeland et al., 2013; Buchanan et al., 2009; Camacho, 2020; Ee & Cheng, 2013; Humphries et al., 2018; Schultz et al., 2010).

La versión inicial de las preguntas de la entrevista semiestructurada fue revisada por un experto en educación y desarrollo infantil, y posteriormente se editaron los elementos de la entrevista basados en sus comentarios. A continuación, se realizó un estudio piloto para probar la entrevista semiestructurada y perfeccionarla, así como para estimar el tiempo necesario para cada entrevista (Kim, 2011). Para el estudio piloto, se reclutaron tres docentes mediante muestreo por conveniencia en el área metropolitana: uno de jardín infantil (n = 1), uno de primaria (n = 1) y uno de secundaria (n = 1).

La versión final de la entrevista semiestructurada (Apéndice A) constaba de 14 preguntas sobre el conocimiento de SEL (i.e., conceptualización, creencias sobre la efectividad) y prácticas de SEL (i.e., autoeficacia, formación, apoyo escolar, características del programa, barreras). El estudio fue aprobado por el Institutional Review Board (IRB) de la University of Missouri-Columbia (Protocolo No. 2093371). El IRB revisó y aprobó los instrumentos,

incluidas las preguntas de la entrevista semiestructurada y el formulario de consentimiento informado.

*Participación en la entrevista:* Los profesores participaron en entrevistas de aproximadamente 60 minutos a través de la plataforma de Zoom. Al principio, se les presentó una copia digital del formulario de consentimiento informado, el cual fue leído en voz alta, permitiéndoles plantear cualquier pregunta o inquietud antes de proporcionar su consentimiento voluntario. Este proceso aseguró una comprensión completa del propósito del estudio, los procedimientos, los riesgos y los beneficios. Posteriormente, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas. Las grabaciones de video fueron transcritas utilizando Pinpoint Journalist Studio, con edición manual para garantizar precisión y claridad, incluyendo convenciones de turnos de habla, puntuación y corrección de errores de la transcripción automática. Los datos son accesibles a través de Open Science Framework repository (OSF)- <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/6NT2R>

*Plan de análisis:* Los diarios reflexivos son herramientas para registrar percepciones en evolución, procedimientos diarios, puntos de decisión metodológica e introspecciones personales (Lincoln & Guba, 1982). En este estudio, se empleó un diario reflexivo para documentar las ideas generadas después de cada entrevista, las conexiones entre varias categorías, posibles vías para analizar los resultados obtenidos y búsquedas de literatura relevante. Para analizar las entrevistas, se siguió la metodología propuesta por Flick (2014), que consta de tres etapas clave: reducción de datos, reorganización de datos y representación de datos. Inicialmente, se leyeron las transcripciones para comprender las ideas principales, seguido por la aplicación de códigos deductivos predeterminados a segmentos de datos. El proceso de codificación deductiva para cada participante se detalla en OSF - <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/6NT2R> Posteriormente, se llevó a cabo la etapa de reorganización de datos, o análisis temático. Durante esta etapa, se identificó la redundancia en los temas y se redujeron algunos subcódigos. A través del reensamblaje y la reorganización de los datos, y considerando los vínculos entre los códigos, se generaron afirmaciones. Se utilizaron tablas para representar la comprensión inicial y las interpretaciones en desarrollo en

este proceso. La etapa final, representación de los datos, implicó la consideración de las afirmaciones y proposiciones a la luz de investigaciones y teorías previas. Este enfoque permitió un análisis riguroso de los datos y facilitó la identificación de ideas significativas y conclusiones que podrían informar futuras investigaciones y prácticas.

## **2. Resultados**

Se encontraron siete temas comunes entre los participantes: conocimiento de SEL, creencias sobre efectividad, prácticas de SEL, autoeficacia, entrenamiento, apoyo escolar, y diseño de un programa SEL ideal, los cuales son descritos a continuación:

### **2.1 Perspectivas de los docentes sobre el Aprendizaje Socioemocional**

Cuando se les preguntó a los participantes si habían escuchado el término de Aprendizaje Socioemocional, el 85% mencionó haberlo escuchado. P2 y P4 mencionaron que su fuente fue el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). P2 mencionó, con respecto a la literatura de SEL, que "casi toda estaba en inglés. Encontré uno o dos artículos en español, pero eran principalmente de España. No pude encontrar nada así en América Latina". P1 y P3 tienen una opinión diferente sobre el SEL, ya que lo consideran un rol exclusivo de los consejeros. P3 mencionó: "He escuchado sobre ello, pero no sé si es aplicable a mi trabajo. Colegas, especialmente psicólogos, a menudo hablan sobre la idea de Goleman de trascender el aprendizaje hacia aspectos sociales y emocionales".

Respecto a la definición de habilidades sociales y emocionales proporcionada por los participantes, el 70% mencionó que son habilidades intra e interpersonales que promueven el bienestar. Los participantes que realizaron sus tesis sobre SEL proporcionaron definiciones más detalladas, mencionando habilidades específicas y cultura escolar.

Por ejemplo, P4 mencionó:

Estas habilidades mejoran la autoconciencia, la regulación emocional y las habilidades de comunicación de los estudiantes. Los valores juegan un papel clave en este contexto, guiando a los estudiantes en la toma de decisiones y fomentando un sentido de comunidad. Este cambio cultural implica esfuerzos institucionales para capacitar a los docentes e involucrar a las familias en la creación de un entorno de apoyo.

## **2.2 SEL como piedra angular para el éxito académico y personal**

En cuanto a las creencias sobre la efectividad, todos los participantes mencionaron que el SEL tiene beneficios tanto en áreas académicas como no académicas. El beneficio más reportado, por parte de P2, P4, P8, P11, P13, fue el aumento en las relaciones positivas entre estudiantes y profesores, incluida la posibilidad de conocer a los estudiantes y brindarles el apoyo que necesitan. En este sentido, P2 mencionó: "para enseñar, necesitas construir una relación significativa con tus estudiantes antes. Implementar estas estrategias de SEL en la escuela nos ayuda a todos a vernos como iguales, y los niños comienzan a entender que hay diferentes formas de relacionarse".

Otro beneficio comúnmente reportado fue que las emociones que impactan negativamente en el aprendizaje pueden disminuir con el SEL. P7 afirmó: "SEL es crucial porque si alguien se siente como una tormenta por dentro, es imposible pedirles que brillen con conocimiento. Entonces, creo que es importante porque ayuda a reducir las emociones negativas que dificultan aprender". De manera similar, las emociones positivas que mejoran el aprendizaje pueden aumentar, como lo afirmó P5: "cuando hacemos ejercicios de respiración con los estudiantes, notamos que se vuelven un poco más tranquilos y concentrados durante el día. Podemos ver cambios en el aula en términos de disciplina y concentración con estas actividades".

Los beneficios no académicos del SEL más frecuentemente reportados por los participantes incluyen apoyar el desarrollo de la ciudadanía responsable, reducir la violencia doméstica, ayudar a las familias disfuncionales y un cambio en la mentalidad de los estudiantes, padres y educadores de un enfoque en los logros académicos a una visión humanista del valor y una perspectiva holística de la educación. P8 comentó: "SEL tiene el potencial de cambiar el ambiente escolar y proporcionar a los estudiantes herramientas como la reducción de prejuicios para contribuir a una sociedad más amorosa y respetuosa".

## **2.3 Prácticas para cultivar el desarrollo socioemocional de los estudiantes**

### **2.3.1 Integración de SEL en el contenido de las clases**

Los docentes emplean diversas estrategias para promover habilidades socioemocionales en sus estudiantes. Entre estos enfoques, las actividades más reportadas son aquellas integradas en el currículo académico. Por ejemplo, en su clase de periodismo y comunicación social, P3 promueve la exploración de eventos significativos en la vida de sus estudiantes a través de la creación de pódcast. Él enfatiza la importancia de la reflexión personal y la autoexpresión: "una chica se abrió sobre el asesinato de su padre en un barrio difícil. A pesar del corto tiempo, la narración de la chica fue una catarsis hermosa y elaborada." Otro ejemplo se observa en el curso de música impartido por P9: "las canciones de la clase promueven la construcción de identidad, espiritualidad, y pensamiento crítico".

P7, quien es profesor de ciencias sociales, destacó que lleva a cabo foros de cultura ciudadana donde uno de los temas discutidos es el proceso de paz y el período postconflicto. Después de estos foros, los estudiantes visitan la Comisión de la Verdad de Colombia. Él afirmó:

Los estudiantes aprenden sobre el desplazamiento y las violaciones de los derechos de las mujeres durante la guerra y conocen a víctimas e individuos reintegrados. Esto cultiva la conciencia social y la conciencia ciudadana. El objetivo es hacer que los estudiantes sean conscientes de las duras realidades sociales que muchos colombianos

enfrentan fuera de su burbuja de privilegio y cultivar la empatía. (P7, Profesor de ciencias sociales)

La integración del SEL en colegios de alto estatus socioeconómico parece ser distinta. P4, quien es profesora de español y también psicóloga, menciona que, al comienzo del semestre escolar, comienza a trabajar en la autoconciencia y la conciencia social:

El primer día, les pido a mis estudiantes que elijan uno de tres textos y escriban sobre él. Pueden elegir 'La vida es como...', 'Yo soy el tipo de persona que...', o 'Me gusta/no me gusta...'. Luego, se presentan a la clase basándose en su texto elegido. Esto nos ayuda a conocernos en un nivel más profundo desde el principio. Modelo esto para ellos presentando mi propio párrafo. Les digo que amo enseñar y que estoy feliz de estar aquí con ellos y verlos crecer. Creo que esto crea un ambiente único porque los estudiantes pueden verme como alguien que realmente se preocupa por ellos y quiere estar allí para ellos. (P4, Profesora de español y psicóloga)

Los docentes de Educación Infantil reportaron emplear cuentos, dibujos, prácticas de atención plena, marionetas y juegos para fomentar la autoconciencia, la regulación emocional y la interacción respetuosa entre sus estudiantes. El Monstruo de los Colores fue una estrategia común entre ellos. P13 comentó al respecto: "simboliza siete emociones, incluyendo la alegría, la tristeza y la ira. Cada semana nos concentramos en una emoción particular. En el 'día azul', que denota tristeza, organizamos una fiesta azul, enfatizando que es aceptable sentirse triste y promoviendo formas saludables de expresarlo." Es notable que los docentes en áreas rurales y de bajos ingresos mencionaron que el contenido de sus reflexiones con sus estudiantes se centra en el cuidado del cuerpo, la prevención de la violencia de género, los embarazos no deseados y el abuso sexual. Así, P11 afirmó: "Reflexionamos sobre videos que enseñan a evitar el contacto inapropiado y no aceptar dulces de extraños porque a menudo no tienen buenas intenciones. Desafortunadamente, por aquí vemos muchos casos de tocamientos inapropiados y abuso sexual. Se ha normalizado".



### 2.3.2 Relaciones interpersonales, dirección de grupo, y escuela de padres

Otra estrategia frecuente fue tener interacciones no académicas para construir lazos de confianza y aumentar la confianza de sus estudiantes. Esto fue descrito por siete de los docentes, incluido P12, quien afirmó: "aproximarse a los estudiantes durante el recreo para crear un vínculo de confianza y ser visto como un compañero en quien pueden confiar para recibir apoyo, y permitirles enseñarme cosas, convirtiéndolo en una experiencia de aprendizaje mutuo". El papel de los docentes como modelos de habilidades sociales y emocionales también fue discutido por cuatro de los participantes.

Cuatro docentes de escuelas de bajo y medio-bajo estatus socioeconómico compartieron una práctica común de identificar las necesidades de sus estudiantes y tomar medidas para aliviarlas, lo que incluía proporcionar alimentos y uniformes. P1, por ejemplo, afirmó que su papel como docente involucra diversas actividades: "como educadores, es importante para nosotros evaluar las necesidades de las familias, relacionadas con la alimentación y la vestimenta. Tomamos esta responsabilidad porque lamentablemente, las escuelas pueden no proporcionar un apoyo suficiente en este sentido".

Tres docentes mencionaron ser tutores y utilizar este espacio para mejorar las habilidades socioemocionales de los estudiantes. En Colombia, la docencia en el aula se refiere a la responsabilidad de un docente de liderar y coordinar un grupo específico de estudiantes en un nivel académico. Esto incluye, entre otras cosas, tomar asistencia, reuniones frecuentes con los estudiantes, mantener un registro detallado del progreso académico y conductual, comunicación regular con los padres o tutores para informarles sobre el rendimiento de sus hijos, y brindar apoyo y orientación a los estudiantes en su aprendizaje y desarrollo personal.

P10 mencionó que:

Dos veces por semana, utilizo la docencia en el aula como una forma de conectar con mis estudiantes en un nivel más profundo. Durante la primera semana, efectúo

entrevistas para conocer la dinámica familiar y abordar cualquier apoyo emocional necesario para aquellos que provienen de hogares disfuncionales. Recientemente, nos enfocamos en la adaptabilidad y la integración al dar la bienvenida a nuevos estudiantes, participando en actividades interactivas y discutiendo casos de la vida real para reforzar el código de conducta escolar.

Otra herramienta implementada fue el asesoramiento para padres. El asesoramiento para padres es un programa educativo llevado a cabo en algunas escuelas en Colombia donde los padres deben asistir cada semestre a una sesión obligatoria de fin de semana que dura de 5 a 7 horas, donde reciben conferencias y talleres de profesionales en desarrollo infantil y adolescente. Las sesiones tienen como objetivo brindar a los padres una mejor comprensión del desarrollo de sus hijos, formas adecuadas de apoyarlos y consejos útiles para la crianza. Así, P12 comentó: "se trata de involucrar más a los padres en la comunidad escolar. El enfoque es mostrar que la escuela es un segundo lugar de aprendizaje, con el hogar siendo el primero".

### **2.3.3 Autoeficacia**

En respuesta a la pregunta sobre su confianza en apoyar el SEL de sus estudiantes, el 70% de los participantes expresaron un sentido de confianza. Nueve docentes indicaron que estarían aún más seguros si pudieran recibir formación en SEL. P7 dijo: "la enseñanza siempre está cambiando y no hay una única manera correcta de hacerlo. Estoy bastante seguro de mis habilidades, pero sé que necesito seguir aprendiendo y creciendo si quiero ser el mejor maestro que pueda ser".

Los cuatro participantes restantes, P1, P6, P9 y P13, proporcionaron respuestas particularmente seguras. Atribuyeron su sensación de seguridad a su capacidad para desarrollar una comprensión sólida de sus estudiantes, años de experiencia en educación y otras experiencias personales con niños, y la gestión efectiva de situaciones desafiantes con sus estudiantes. Por ejemplo, P6 mencionó: "sí, todo se trata de experiencia de vida y años de servicio. Creo que realmente ayuda a formarte como persona, y tener tres hijas definitivamente

contribuye a eso". Por otro lado, P3 y P5 mencionaron que no se sienten seguros debido a la necesidad de una formación adicional. P3 afirma que: "los conceptos del aprendizaje socioemocional no están tan claros ni cómo enseñarlo ni cómo llevarlo al aula, así que no hay confianza en absoluto".

### **2.3.4 Autoformación y la necesidad de prácticas culturalmente responsables**

Cuatro participantes informaron haber recibido formación en SEL, pero sus experiencias variaron. Por otro lado, aunque recibe formación continua, no es particularmente útil debido a una desconexión entre el contenido de la formación y el contexto real, especialmente el conflicto armado colombiano.

Por lo anterior, P1 afirmó que:

He recibido esos programas muchas veces, pero no estoy de acuerdo con ellos. Los psicólogos vienen del Ministerio de Educación y saben mucho sobre el tema, pero no entienden la guerra ni la pobreza. Las personas que nos capacitan necesitan tener más que solo conocimientos teóricos. En esas reuniones hablan de cosas como el autocontrol utilizando parámetros abstractos que no se conectan con la realidad de lo que viven las comunidades. Es frustrante.

Algunos de los participantes que informaron no haber recibido formación formal en SEL mencionaron que se esfuerzan por ser autodidactas y se educan voluntariamente en habilidades socioemocionales. P5, P10 y P4 utilizan plataformas virtuales que proporcionan información y actividades para mejorar el desarrollo socioemocional en el aula. P4 mencionó que su escuela proporciona acceso a la plataforma privada Character Strong. P5 y P10 mencionaron la plataforma de acceso gratuito del gobierno colombiano, llamada Colombia Aprende.

*Apoyo dado por el colegio y pendiente para superar barreras para la plena implementación de SEL*

En cuanto al apoyo escolar, la formación ofrecida por el colegio fue discutida por P4, P8 y P10. Además, la infraestructura, según lo informado por P4, P8 y P13, los tres participantes de escuelas con alto estatus socioeconómico. P4 mencionó: "tengo un rincón tranquilo para mis estudiantes de décimo grado, donde hay un espacio con una esterilla de yoga, tiendas de campaña, una rueda de granularidad emocional y algunos libros sobre emociones básicas." Otra característica fue el apoyo proporcionado por el director de la escuela, que fue mencionado por P4 y P10. Como mencionó P10: "después de la pandemia, la escuela comenzó a buscar oportunidades con entidades gubernamentales para mejorar las condiciones para los estudiantes. Esto fue posible porque tenemos un gran director que es exigente pero también muy atento. Además, es joven, lo cual es algo bueno".

Se planteó el tema de la educación holística que podría valorar a los estudiantes más allá de su desempeño en pruebas estandarizadas, conocidas en Colombia como ICFES. P9 mencionó:

Este colegio es diferente porque vemos a los estudiantes como personas no solo por su rendimiento académico. En general, los colegios se centran en obtener buenos resultados en los exámenes del ICFES para obtener acreditación, por lo que descuidan el lado humano en aras de lo académico.

Con respecto al apoyo necesario para superar las barreras, el 77% de los participantes mencionaron que los docentes deberían recibir más formación. Además, mencionaron la necesidad de una mejor formación para los psicólogos. Por ejemplo, P1 mencionó: "los psicólogos deberían tener un conocimiento más amplio sobre qué hacer en un contexto de conflicto armado y cómo son diferentes los niños en áreas pobres". Los docentes también comentaron sobre la necesidad de más psicólogos en sus escuelas. Especialmente, un profesor indicó el personal psicosocial o los consejeros no van a su escuela porque la gente tiene miedo de ir a pueblos expuestos al conflicto armado:

Asimismo, P5 comentó que:

En los últimos tres pueblos donde he trabajado, ha habido conflicto armado, y donde estoy ahora, se considera una zona de postconflicto, pero honestamente, el conflicto aún persiste; hay personas armadas que viven en la comunidad. A veces, pedimos ayuda a un psicoterapeuta de la clínica, pero se niegan a ir porque tienen miedo de entrar en esa área, y entiendo sus miedos. Pero ¿qué podemos hacer nosotros, como docentes que entran en esa área todos los días?

Finalmente, P3, P8 y P10 discutieron la importancia de contar con apoyo desde la creación de políticas públicas. P3 mencionó: "el Ministerio de Educación necesita crear políticas para mejorar el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Podrían asegurarse de que los roles de los consejeros y los proyectos sean realmente efectivos".

### **2.3.5 Diseñando el programa ideal orientado a las condiciones de cada colegio**

Cuando se les preguntó cómo visualizarían un programa ideal de SEL, la importancia de involucrar a las familias en la comunidad educativa fue mencionada por P1, P10, P8, P11, P13 y P12. Por ejemplo, P1 mencionó: "los programas deberían involucrar a la familia, y hay una buena razón para ello. Si los estudiantes desarrollan o no autocontrol en la escuela depende en gran medida del autocontrol que ven en sus padres y entorno inmediato".

La relevancia contextual y la necesidad de abordar necesidades básicas fueron mencionadas por P2, P1, P5, P3 y P9, con cada participante citando el conflicto armado en Colombia.

P2 mencionó:

No puedes simplemente hablar sobre teorías y conceptos de SEL sin considerar el contexto de la población. Por ejemplo, en áreas rurales afectadas por el conflicto armado, primero tienes que satisfacer otras necesidades antes de intentar enseñarles un montón de cosas.

Este programa ideal debería llevar a cabo evaluaciones para identificar a los estudiantes que puedan estar en riesgo de problemas socioemocionales, especialmente relacionados con el conflicto armado. P3 mencionó: "ni siquiera sabemos con qué personas afectadas por la guerra estamos trabajando. Sabemos que parte de nuestra población aún siente las consecuencias de la guerra, como el desplazamiento y el trauma de sus padres". La mejora de las habilidades socioemocionales de los maestros también fue mencionada por P8, P9 y P5. P9 comentó: "ese entrenamiento debería comenzar con los maestros mismos, enseñándonos autorregulación".

En cuanto a los tipos de actividades a incluir, P7 y P4 propusieron que el programa debiese incorporar actividades dinámicas y lúdicas que integren SEL en sus lecciones. P8, P12 y P2 enfatizaron la necesidad de más oportunidades de práctica y menos teoría, sugiriendo que los programas frecuentes y a largo plazo serían más efectivos para lograr estos objetivos. De esta manera, P8 comentó: "siento que los niños no necesitan tanta teoría y charla, porque solo entienden alrededor del 50%. Necesitan ejemplos específicos y oportunidades para practicar las habilidades".

### **3. Discusión**

El aprendizaje socioemocional es cada vez más reconocido como un aspecto vital del bienestar y el éxito académico de los estudiantes a nivel mundial. Sin embargo, en qué medida los profesores colombianos están familiarizados con el SEL e incorporan estas prácticas en su labor educativa sigue siendo un tema poco estudiado. Esta investigación tiene como objetivo llenar este vacío examinando el conocimiento y las prácticas de SEL de los profesores colombianos, contribuyendo así a la implementación efectiva del SEL en diversos contextos educativos en Colombia.

Los hallazgos de este estudio revelaron que, si bien muchos profesores habían adquirido conocimientos sobre SEL de diversas fuentes como artículos revisados por pares, CASEL, clases universitarias y capacitaciones docentes, existía una preocupante falta de conciencia entre los profesores de escuelas públicas rurales de bajo nivel socioeconómico. Esto resalta

las disparidades educativas entre áreas rurales y urbanas, enfatizando la necesidad de apoyo y recursos dirigidos para garantizar un acceso equitativo a la educación en SEL. Además, la escasez de literatura sobre SEL disponible en español dificulta aún más la comprensión de los profesores, como lo destaca una revisión sistemática reciente (Fernández-Martín et al., 2021).

Basándose en estudios anteriores, esta investigación demostró que los participantes exhiben una comprensión matizada de las habilidades sociales y emocionales en sus propias palabras, desafiando la tendencia de simplemente copiar definiciones convencionales de SEL. Esto se alinea con hallazgos de Bridgeland et al. (2013) y Buchanan et al. (2009), enfatizando aún más la importancia de considerar las perspectivas de los profesores en la investigación y los esfuerzos de implementación de SEL. Los participantes enfatizaron el impacto más amplio del SEL más allá del aula, reconociendo su potencial para influir en familias y comunidades.

Los profesores reconocieron el papel significativo del SEL en la promoción del éxito estudiantil, citando sus beneficios tanto en el logro académico como en el desarrollo socioemocional. Sus percepciones se alinean con investigaciones existentes, que sugieren que el SEL puede mejorar las relaciones positivas, reducir emociones negativas y fomentar un entorno de aprendizaje propicio (CASEL, 2013, 2022; Durlak et al., 2011). Además, los profesores resaltaron el potencial del SEL para abordar problemas como el acoso escolar, la autoconfianza, la creatividad y la ciudadanía responsable, subrayando sus beneficios multifacéticos.

A pesar de la ausencia de programas integrales de SEL basados en evidencia, los profesores emplearon diversas estrategias para promover el desarrollo socioemocional, demostrando creatividad y adaptabilidad en sus enfoques. Estas estrategias iban desde la incorporación del SEL en áreas curriculares hasta actividades innovadoras como pódcast, análisis de letras de canciones, foros de cultura ciudadana y talleres grupales. Sin embargo, se evidenciaron diferencias en las prácticas de SEL entre entornos socioeconómicos y geográficos, lo que indica la necesidad de intervenciones adaptadas para abordar necesidades socioemocionales únicas en diferentes contextos.

Además, se destacó el deseo de los profesores de recibir más formación en SEL para mejorar sus propias habilidades y apoyar mejor el desarrollo de sus estudiantes. El SEL culturalmente sensible y las prácticas informadas sobre el trauma se identificaron como esenciales para abordar diversos contextos y experiencias, enfatizando la importancia de oportunidades continuas de desarrollo profesional (Jones & Bouffard, 2012). En relación, Elias et al. (1997) sugiere que integrar el SEL en el plan de estudios no solo mejora los resultados académicos de los estudiantes, sino que también conduce a resultados conductuales positivos.

Así, este estudio ofrece información valiosa sobre el conocimiento y las prácticas de SEL de los profesores colombianos, señalando áreas de mejora e informando sobre futuras iniciativas de investigación y políticas. Sin embargo, es importante reconocer las limitaciones del estudio, incluido el sesgo de muestreo y el sesgo de deseabilidad social, que deben abordarse en futuros esfuerzos de investigación. No obstante, los hallazgos destacan la importancia del SEL en la educación colombiana y la necesidad continua de mejorar la capacidad de los profesores para fomentar el bienestar social y emocional de los estudiantes.

## **Conclusiones**

Los profesores colombianos demuestran un sólido conocimiento y actitudes positivas hacia el SEL, sin embargo, luchan con desafíos en la implementación de prácticas sistemáticas, en gran medida debido a una capacitación insuficiente tanto para los educadores como para los estudiantes. La educación socioemocional encuentra obstáculos derivados de disparidades socioeconómicas, las repercusiones duraderas del conflicto armado y vulnerabilidades específicas inherentes en las escuelas públicas de bajo nivel socioeconómico, las regiones rurales afectadas por el conflicto y los profesores que carecen de títulos de posgrado. En entornos desfavorecidos, los profesores priorizan abordar las necesidades básicas de los estudiantes, lo que ocasiona la adopción de prácticas de SEL más informales y menos basadas en evidencia. Para fortalecer la efectividad de las iniciativas de SEL, son imperativos una capacitación continua basada en evidencia y con enfoque en el trauma, sensibilidad cultural y revisiones de políticas públicas. Al abordar estos desafíos y fomentar un entorno de apoyo



propicio para el SEL, las escuelas colombianas pueden equipar mejor a los estudiantes con las competencias sociales y emocionales esenciales necesarias para el éxito, tanto en el ámbito académico como en el de la vida.

## Referencias

Baez, J. C., Renshaw, K. J., Bachman, L. E., Kim, D., Smith, V. D., & Stafford, R. E. (2019). Understanding the necessity of trauma-informed care in community schools: A mixed-methods program evaluation. *Children & Schools, 41*(2), 101-110. <https://doi.org/10.1093/cs/cdz007>

Baez, S., Santamaría-García, H., & Ibáñez, A. (2019). Disarming ex-combatants' minds: Toward situated reintegration process in post-conflict Colombia. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00073>

Bergin, C., Cipriano, C., Barnes, T., & Wanless, S. (2022, April/May). Key questions educators ask about SEL. *Phi Delta Kappan, 104*(7), 47-53. <https://doi.org/10.1177/00317217231168263>

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/07342829114248>

Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools. A report for CASEL. *Civic Enterprises*. <https://eric.ed.gov/?id=ED558068>

Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K., & Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology, 25*(2), 187-203. <https://doi.org/10.1080/15377900802487078>

Camacho-Ortiz, C. (2020). Generating socio-emotional learning in children and adolescents living in vulnerable conditions: Perceptions of practices [Master's thesis, Linnaeus University-Sweden]. *DIVA Portal*. <https://doi.org/10.14196109>

CASEL. (2013). Social and emotional learning (SEL) and student benefits: Implications for the safe schools/healthy students core elements. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. <https://eric.ed.gov/?id=ED505369>

CASEL. (2022). What does the research say? Demand for SEL is on the rise, and it is easy to see why: SEL makes a difference. *What Does the Research Say? – CASEL*. <https://casel.org/topic/fundamentals-of-sel/what-does-the-research-say>

Colombian Institute of Neurosciences. (2020). *Emergencia sanitaria y su impacto en nuestros niños*.

Cosso, J., de Vivo, A. R. R., Hein, S., Silvera, L. P. R., Ramirez-Varela, L., & Ponguta, L. A. (2022). Impact of a social-emotional skills-building program (Pisotón) on early development of children in Colombia: A pilot effectiveness study. *International Journal of Educational Research*, 111, 101898. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101898>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology. *The APA Publications and Communications Board Task Force Report. American Psychologist*, 73(1), 26-46. <https://doi.org/10.1037/amp0000151>

Creswell, J. W. (2018). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson Education, Inc.

Del Pozo Serrano, F. J., Jiménez Bautista, F., & Barrientos Soto, A. (2018). Social pedagogy and social education in Colombia: How to build a community culture of peace in the post-conflict era. *Zona Próxima*, 29, 32-51.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Ee, J., & Cheng, Q. L. (2013). Teachers' perceptions of students' social emotional learning and their infusion of SEL. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 1(2), 59-72. <https://doi.org/10.12785/jtte/010201>

Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning* (Vol. 11). International Academy of Education.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.

Fernández-Martín, F. D., Romero-Rodríguez, J. M., Marín-Marín, J. A., & Gómez-García, G. (2021). Social and emotional learning in the Ibero-American context: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 738501. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738501>

Flick, U. (Ed.). (2014). *The Sage handbook of qualitative data analysis*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>

Frey, N., Fisher, D., & Smith, D. (s.f.). Addressing criticisms of social-emotional learning in the classroom. *Education Week*.

Gaviria, A., Gomez, F., Davila, C., Burgos, G., Ospina, M., Saldarriaga, E., & Campos, F. (2015). *Encuesta nacional de salud mental*. Ministerio de Salud.

Grijalba, N., Garcia, L., & Perez, Y. (2021). La formación socioemocional busca cupo en la escuela primaria en Colombia. *Foro Educativo*, 133-158.

Hecht, M., & Shin, Y. (2017). Culture and social and emotional competencies. In Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R., & Gullotta, T. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning research and practice* (pp. 50-64). The Guilford Press.

Humphries, M. L., Williams, B. V., & May, T. (2018). Early childhood teachers' perspectives on social-emotional competence and learning in urban classrooms. *Journal of Applied School Psychology*, 34(2), 157-179. <https://doi.org/10.1080/15377903.2018.1425790>

Jennings, P., Frank, J., & Montgomery, M. (2020). Social and emotional learning for educators. In *Rethinking learning: A review of social and emotional learning for education systems* (pp. 127-153). UNESCO MGIEP.

Jones, K., & Cater, M. (2020). An investigation of principals' social and emotional learning beliefs and attitudes. *Qualitative Report*, 25(9), 3205-3218. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.3575>

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33.

Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3-11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>

Kashy-Rosenbaum, G., Kaplan, O., & Israel-Cohen, Y. (2018). Predicting academic achievement by class-level emotions and perceived homeroom teachers' emotional support. *Psychology in the Schools, 55*(7), 770-782. <https://doi.org/10.1002/pits.22140>

Kim, Y. (2011). The pilot study in qualitative inquiry: Identifying issues and learning lessons for culturally competent research. *Qualitative Social Work, 10*(2), 190-206. <https://doi.org/10.1177/1473325010362001>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1982). Establishing dependability and confirmability in naturalistic inquiry through an audit. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist, 76*(7), 1128-1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>

McNamara, C. (2022). General guidelines for conducting research interviews. *Free Management Library*.

Ministry of Education. (2021). *Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*.

Ministry of Health. (2018). *Boletín de salud mental: Salud mental en niños, niñas y adolescentes*. Ministerio de Salud.

Miller, J. S., Wanless, S. B., & Weissberg, R. P. (2018). Parenting for competence and parenting with competence: Essential connections between parenting and social and emotional learning. *School Community Journal, 28*(2), 9-28.

Ortega Bravo, E. E., & Solano León, E. de J. (2023). Inequidad en la educación rural en Colombia: Revisión de literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 7257-7274. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4961](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4961)

Pawlo, E., Lorenzo, A., Eichert, B., & Elias, M. J. (2019). All SEL should be trauma-informed. *Phi Delta Kappan*, 101(3), 37-41. <https://doi.org/10.1177/0031721719885919>

Pérez, F. (2016). El papel de la educación en el posconflicto. *Viva la ciudadanía*, 496, 1-11.

Redding, S., & Walberg, H. (2017). Social and emotional learning: Past, present, and future. In Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R., & Gullotta, T. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.

Ryan, A. M., Kuusinen, C. M., & Bedoya-Skoog, A. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.002>

Schultz, D., Ambike, A., Stapleton, L., Domitrovich, C., Schaeffer, C., & Bartels, B. (2010). Development of a questionnaire assessing teacher perceived support for and attitudes about social and emotional learning. *Early Education and Development*, 21(6), 865-885. <https://doi.org/10.1080/10409280903305708>

Sugishita, J. L., & Dresser, R. (2019). Social-emotional learning (SEL) in a field course: Preservice teachers practice SEL-supportive instructional strategies. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 10(1), 36-67.

Swanson, L., Beaty, J., & Patel, L. G. (2021). Family-school partnerships nurture student SEL. *The Learning Professional*, 42(4), 46-50.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Universidad de Los Andes. (2021). Crisis social en Colombia.

Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., & Gullotta, T. (2017). Social and emotional learning: Past, present, and future. In Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R., & Gullotta, T. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.

Williamson, A., Modecki, K., & Guerra, N. (2017). SEL programs in high school. In Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R., & Gullotta, T. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning research and practice* (pp. 181-197). The Guilford Press.

## **Anexos**

### Apéndice 1

#### Preguntas de la entrevista semiestructurada

#### Conocimiento de SEL

##### *Conceptualización*

- . ¿Has escuchado el término Aprendizaje Socioemocional? Buchanan (2009)
- . ¿Qué entiendes por habilidades socioemocionales? Camacho (2020)

##### *Creencias sobre la efectividad*

- . ¿Qué beneficios tiene implementar SEL en salones de clase y colegios? Ee and Cheng (2013)
- . ¿Podría el aprendizaje socioemocional ayudar a mejorar los resultados académicos y a tener éxito en la vida? ¿Cómo? Buchanan (2009)

#### Prácticas SEL

##### *Prácticas actuales*

- . ¿Qué haces para apoyar el desarrollo socioemocional de tus estudiantes?
- . ¿Haces algo para establecer relaciones positivas con y entre tus estudiantes? Ryan (2015)

#### Autoeficacia

- . ¿Confías en tu capacidad para impartir instrucción sobre el aprendizaje del aprendizaje? Explícalo. Brackett (2012)



## Entrenamiento

- . ¿Has recibido formación para aprender a desarrollar el SEL de los alumnos? Descríbelo. Brackett (2012)
- . ¿Consideras que la formación recibida es suficiente para proporcionar formación SEL a sus alumnos? Schultz (2010)

## *Apoyo escolar*

- . ¿La cultura de tu escuela apoya el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los niños? ¿Cómo? Brackett (2012)
- . ¿Qué tipo de apoyo escolar necesitas como maestro para implementar los programas/actividades de SEL? Humphries (2018)

## Características del Programa Ideal

- . De acuerdo con tu experiencia, ¿cuáles deberían ser los componentes críticos de un programa que apoye el desarrollo socioemocional de un niño? Humphries (2018)

## Barreras

- . ¿Qué tipo de barreras encuentra para implementar las actividades/programas de SEL de manera satisfactoria? Buchanan (2009)