



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CÁRACAS
Doctorado en Educación
Línea de Investigación de Educación Cognitiva



**APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE
LA EXPERIENCIA Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA
PRIMARIA**

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al
Grado de Doctor en Educación

Autora: Ballesteros Molina, Lina María

Tutor: Ansoleaga Salas, Kamil Alaitasune

Caracas, diciembre de 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CÁRACAS
Doctorado en Educación
Línea de Investigación de Educación Cognitiva



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N° 20260134-57-141

ACTA

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 12 de diciembre de 2025, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: Aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional en estudiantes de básica primaria, presentada por la ciudadana: Lina María Ballesteros Molina, titular del pasaporte N° AU511853 del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: APROBADA.

OBSERVACIONES:

Producción académica de alto sentido y valor acorde con las necesidades sociales actuales, generando un aporte a la educación a nivel nacional e internacional. Se recomienda su divulgación en eventos académicos y científicos; así como la publicación en artículos de alto impacto.



Dr. Kamil Ansoleaga
C.I. N.- 13.770.789
(Tutor)



Dra. Verónica Oliveros
C.I. N.- 10.828.198



Dra. Leimar Torres
C.I. N.- 14451611



Dr. Yudika Jarque
C.C. N.-1127622585



Dr. Ildobrando Zabala González
C.I. N° 3.826.315

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:



0 008013 457141



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N° 20260134-57-141

**“APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE A
TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN
ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA”**

POR: Lina María Ballesteros Molina
Pas. AU511853

Tesis del Doctorado de Educación, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica
Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 12 días del mes de diciembre de 2025.



Dr. Kamil Ansoleaga
C.I. N.- 13.770.789
(Tutor)



Dra. Verónica Oliveros
C.I. N.- 10.828.198



Dra. Loimar Torres
C.I. N.- 14451611



Dr. Yudika Jarque
C.C. N.-1127622583



Dr. Ildebrando Zabala González
C.I. N° 3.826.315

DEDICATORIA

Esta investigación estuvo motivada por realizar un aporte al sistema educativo, en especial a los estudiantes, quienes ven en los docentes una luz que iluminará y orientaran parte de su caminar en esta vida. Dedico esta investigación a todos aquellos niños, niñas, adolescentes y jóvenes que me han permitido mejorar día a día como profesional y como persona, para dar lo mejor desde la ética y el amor. También está dedicada a mi familia, quienes son y serán mi mayor motor que me impulsan a establecer y cumplir sueños.; que son mi ejemplo de vida y a quienes les debo las grandes enseñanzas. Con un profundo agradecimiento por el talento humano de la universidad, especialmente el Dr. Kamil Alaitasune Ansoleaga Salas, quienes, con su paciencia, respeto y conocimiento nos guiaron por el camino doctoral del cual hoy salgo con la satisfacción del deber cumplido a nivel académico, profesional y personal. Finalmente, dedico y reconozco la fuerza vital que me permitió finalizar este proceso lleno de tantos aprendizajes, pero también retos, frustraciones; con gran orgullo para mi familia y para mí, hoy dedico esta investigación a quien tiene dudas de su potencial, pero se atreven a dar el primer paso, porque la educación, siempre será el mejor camino hacia la realización.

RECONOCIMIENTO

En la presente investigación agradezco a mi familia, quienes siempre serán el más grande motor de mi proyecto de vida personal y apoyo emocional; agradezco igualmente a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y especialmente al Instituto Pedagógico de Caracas, quienes cuentan con un equipo de trabajo caracterizado por su calidad humana y profesional, que, en el marco del respeto, siempre brindaron orientación para el alcance de los logros académicos; un especial agradecimiento al Doctor Kamil Alaitasune Ansoleaga Salas, quien por medio de su orientación permanente como docente de las asignaturas y como tutor, mantuvo en mí la confianza y entusiasmo en este camino de formación doctoral. Agradezco a mis compañeros de cohorte, quienes fueron un gran apoyo durante todo el proceso, actuando como un equipo de apoyo moral y académico; finalmente, agradezco a la comunidad educativa de las tres instituciones educativas: Marino Renjifo Salcedo, Nuestra Señora de la Candelaria y Rodrigo Lloreda Caicedo, quienes permitieron el desarrollo de la investigación, permitiéndome el uso de sus espacios y el acceso a los docentes y estudiantes de grado quinto, que son los principales autores de la aproximación teórica aquí presentada.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	14
INTRODUCCIÓN.....	15
MOMENTO I.....	20
DISCURSO ONTOLÓGICO	20
APROXIMACIÓN A LA REALIDAD	20
<i>Contexto de la Investigación</i>	<i>27</i>
<i>Interrogantes de la investigación.....</i>	<i>29</i>
<i>Propósitos de la Investigación</i>	<i>29</i>
<i>Justificación de la Investigación.....</i>	<i>30</i>
MOMENTO II	37
MARCO REFERENCIAL	37
<i>Antecedentes de Investigación de Carácter Internacional</i>	<i>37</i>
<i>Antecedentes de Investigación de Carácter Nacional</i>	<i>42</i>
<i>Antecedentes de Investigación de Carácter Regional</i>	<i>47</i>
<i>Bases Teóricas y Conceptuales</i>	<i>50</i>
<i>Contexto Legal.....</i>	<i>77</i>
MOMENTO III	80
CAMINO METODOLÓGICO	80
<i>Paradigma.....</i>	<i>80</i>
<i>Enfoque.....</i>	<i>82</i>
<i>Método</i>	<i>82</i>
<i>Escenario.....</i>	<i>85</i>
<i>Informantes clave</i>	<i>90</i>
<i>Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....</i>	<i>92</i>
<i>Técnicas de procesamiento de la información</i>	<i>93</i>
<i>Criterios de Rigurosidad y Calidad de la Investigación.....</i>	<i>99</i>
<i>Sustento bioético.....</i>	<i>105</i>
<i>Declaración de transparencia en el uso de la inteligencia artificial.....</i>	<i>109</i>
MOMENTO IV	110
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS.....	110
<i>Proceso Hermenéutico de la Categoría Conceptual Aprendizaje Experiencial</i>	<i>113</i>

<i>Proceso Hermenéutico de la Categoría Conceptual Inteligencia Emocional</i>	162
<i>Proceso Hermenéutico de la Categoría Conceptual Autogestión del Aprendizaje</i>	219
<i>Proceso hermenéutico de la Categoría Conceptual Aprendizaje Experiencial en</i> <i>Primaria</i>	278
MOMENTO V	301
APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA	301
<i>PREFACIO</i>	301
<i>Fundamentación filosófica</i>	303
<i>Dimensión ontológica, epistémica, teleológica, axiológica y heurística</i>	304
<i>Estructura General de la Teoría Emergente</i>	310
<i>Autogestión del Aprendizaje</i>	314
<i>Aprendizaje Experiencial</i>	315
<i>Inteligencia Emocional</i>	316
<i>Aprendizaje Experiencial en Primaria</i>	318
<i>Integración Dinámica de las Categorías Conceptuales</i>	318
<i>Aportes al Campo Pedagógico</i>	319
<i>Reflexión comprensiva del diagrama: El estudiante comprensivo como eje de la</i> <i>teoría</i>	320
MOMENTO VI	325
SOCIALIZACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA APROXIMACIÓN TEÓRICA	325
<i>Guion de preguntas para socialización y validación de la teoría emergente dirigido</i> <i>a docentes</i>	327
<i>Guion de preguntas para socialización y validación de la teoría emergente dirigido</i> <i>a estudiantes</i>	328
MOMENTO VII	334
CONSIDERACIONES FINALES	334
<i>Interrogarse con Base a la Teoría Emergente</i>	334
<i>Reflexiones finales</i>	340
<i>Recomendaciones</i>	346
REFERENCIAS	349
ANEXOS	362
ANEXO A. CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS INFORMANTES CLAVE.....	363

<i>Anexo A-1. Consentimiento Informado del Participante</i>	<i>363</i>
<i>Anexo A-2. Consentimiento Informado del Representante Del Participante.....</i>	<i>364</i>
ANEXO B. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	365
<i>Anexo B-1 Guion de entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes</i>	<i>365</i>
<i>Anexo B-2 Guion de entrevista semiestructurada dirigida a docentes.....</i>	<i>365</i>
SÍNTESIS CURRICULAR DEL AUTOR Y TUTOR.....	366
SINTESIS CURRICULAR DEL TUTOR	366
SÍNTESIS CURRICULAR DE LA AUTORA.....	368

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Síntesis de los antecedentes de la investigación	47
Tabla 2 Aporte teórico a los estilos de aprendizaje propuestos por Kolb (1984) ..	51
Tabla 3 Características de los estilos de aprendizaje según Greppi (2019)	54
Tabla 4 Ejes conceptuales de la teoría de Piaget sobre el aprendizaje	62
Tabla 5 Teoría del aprendizaje según Vygotsky (1979)	64
Tabla 6 Teoría del desarrollo cognitivo Piaget (1982)	69
Tabla 7 Instituciones educativas oficiales de Candelaria	88
Tabla 8 Caracterización de los informantes clave	91
Tabla 9 Instrumento de recolección de la información: guion de entrevista semiestructurada docentes	94
Tabla 10 Instrumento de recolección de la información: guion de entrevista semiestructurada estudiantes	94
Tabla 11. Precomprensión de la investigadora categoría conceptual aprendizaje experiencial	116
Tabla 12 Respuestas a la pregunta 1, concerniente al proceso de aprendizaje experiencial	119
Tabla 13 Respuestas a la pregunta 2, concerniente al proceso de aprendizaje experiencial	121
Tabla 14 Respuestas a la pregunta 3, concerniente al proceso de Aprendizaje Experiencial	124
Tabla 15 Respuestas a la pregunta 4, concerniente al proceso de Aprendizaje ..	126
Tabla 16. Integración entre unidades de significado con las categorías centrales del aprendizaje experiencial	129
Tabla 17. Interpretación y comprensión de las categorías emergentes del aprendizaje experiencial: Aprendizaje activo y construcción activa del conocimiento.	150
Tabla 18. Interpretación y comprensión de las categorías emergentes aprendizaje a través de la práctica y experimentación – vivencia.	152
Tabla 19. Interpretación y comprensión de las categorías emergentes del aprendizaje experiencial: integración cuerpo -mente en el aprendizaje y memoria vinculada a la acción.	155
Tabla 20. Interpretación y comprensión de las categorías emergentes aprendizaje en contextos reales y aprendizaje guiado y experiencial	157
Tabla 21. Precomprensión de la categoría conceptual inteligencia emocional ...	166
Tabla 22. Respuestas a la pregunta 5, concerniente a la inteligencia emocional	168
Tabla 23. Respuestas a la pregunta 6 concerniente a la inteligencia emocional.	172
Tabla 24. Respuestas a la pregunta 7, concerniente a la inteligencia emocional	173

Tabla 25. Respuestas a la pregunta 8, concerniente a la inteligencia emocional	177
Tabla 26. Respuestas a la pregunta 9, concerniente a la inteligencia emocional	180
Tabla 27. Integración entre unidades de significado con las categorías centrales de la inteligencia emocional	185
Tabla 28. Interpretación y comprensión de las categorías emergentes autoconciencia y autorregulación emocional	204
Tabla 29. Interpretación y comprensión de las categorías emergentes del aprendizaje experiencial: empatía y acompañamiento emocional	206
Tabla 30. Interpretación y comprensión de las categorías emergentes del aprendizaje experiencial: emoción como motor del aprendizaje	208
Tabla 31. Interpretación y comprensión de las categorías emergentes: habilidades socioemocionales y estrategias de gestión emocional	210
Tabla 32. Precomprensión de la investigadora categoría conceptual autogestión del aprendizaje	221
Tabla 33. Respuestas a la pregunta 10, concerniente a la autogestión del aprendizaje	224
Tabla 34. Respuestas a la pregunta 11, concerniente a la autogestión del aprendizaje	227
Tabla 35. Respuestas a la pregunta 12, concerniente a la autogestión del aprendizaje	230
Tabla 36. Respuestas a la pregunta 13, concerniente a la autogestión del aprendizaje	232
Tabla 37 Respuestas a la pregunta 14, concerniente a la autogestión del aprendizaje	235
Tabla 38. Respuestas a la pregunta 15, concerniente a la autogestión del aprendizaje	239
Tabla 39. Integración entre unidades de significado con las categorías centrales de la autogestión del aprendizaje	242
TABLA 40. Interpretación y comprensión de las categorías emergentes organización personal y hábitos para aprender	263
Tabla 41. Interpretación y comprensión de las categorías emergentes motivación, propósito y sentido del aprendizaje	265
Tabla 42. Interpretación y comprensión de las categorías emergentes convivencia, interacción y relaciones para aprender	269
Tabla 43. Interpretación y comprensión de las categorías emergentes gestión emocional y autocontrol	272
Tabla 44. Precomprensión de la investigadora categoría conceptual aprendizaje experiencial en primaria	280
Tabla 45 Respuestas a la pregunta 16, concerniente al aprendizaje experiencial en primaria	281

Tabla 46. Respuestas a la pregunta 17, concerniente al aprendizaje experiencial en primaria	283
Tabla 47. Integración entre unidades de significado con las categorías centrales del aprendizaje experiencial en primaria	287
Tabla 48. Interpretación y comprensión de las categorías emergentes gestión personal del aprendizaje	292
Tabla 49. Interpretación y comprensión de la categoría emergente interacción y experiencia que potencian el aprendizaje	295

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Modelo que rige la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) ...	53
Figura 2 Características principales del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984)	55
Figura 3 Componentes del modelo de Inteligencia Emocional Goleman (1995)	61
Figura 4 Proceso hermenéutico de Gadamer (1975)	86
Figura 5. Etapas del desarrollo de la investigación	106
Figura 6. Diagrama sistematizador categorías emergentes aprendizaje activo y construcción activa del conocimiento.	151
Figura 7. Diagrama sistematizador categoría emergente experiencia y vivencia y Aprendizaje a través de la práctica	154
Figura 8. Diagrama sistematizador categoría emergente integración: cuerpo – mente en el aprendizaje y memoria vinculada a la acción.	156
Figura 9. Diagrama sistematizador categoría emergente aprendizaje en contextos reales y aprendizaje guiado y experiencial	158
Figura 10. Transformación de significados categoría conceptual aprendizaje experiencial	163
Figura 11. Diagrama sistematizador categorías emergentes aprendizaje activo y construcción activa del conocimiento.	205
Figura 12. Diagrama sistematizador categorías emergentes empatía y acompañamiento emocional.....	207
Figura 13. Diagrama sistematizador categoría emergentes emoción como motor del aprendizaje.....	210
Figura 14. Diagrama sistematizador categorías emergentes Habilidades socioemocionales, Estrategias de gestión emocional	213
Figura 15. Transformación de significados categoría conceptual Inteligencia emocional.....	218
Figura 16. Diagrama sistematizador categorías emergentes organización personal y hábitos para aprender	265
Figura 17. Diagrama sistematizador categorías emergentes motivación, propósito y sentido del aprendizaje	268
Figura 18. Diagrama sistematizador categorías emergentes convivencia, interacción y relaciones para aprender	271
Figura 19. Diagrama sistematizador categorías emergentes gestión emocional y autocontrol.....	274
Figura 20 Transformación de significados categoría conceptual autogestión del aprendizaje.....	277
Figura 21. Diagrama sistematizador categorías emergentes gestión personal del aprendizaje.....	294

Figura 22. Diagrama sistematizador categorías emergentes Interacciones y experiencias que potencian el aprendizaje.....	297
Figura 23. Transformación de significados aprendizaje experiencial en primaria	300
Figura 24. Valores centrales de la aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje.	307
Figura 25. Estructura general de la teoría emergente	313
Figura 26. Estructura específica de la teoría emergente	320
Figura 27. Diagrama general teoría emergente.....	323



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS



Doctorado en Educación
Unidad de Investigación: Educación
Línea de Investigación de Educación Cognitiva

APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA

Autora: Ballesteros Molina, Lina María

Tutor: Dr. Ansoleaga Salas, Kamil Alaitasune

Fecha: diciembre de 2025

RESUMEN

La intención indagatoria surgió tras la pandemia por COVID-19, al evidenciarse mayores dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento escolar y riesgo de deserción. La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico hermenéutico de Gadamer (1975). Para la recolección e interpretación de los hallazgos se integraron los momentos hermenéuticos: precomprensión, encuentro con el fenómeno, fusión de horizontes, transformación de significados e interrogarse. El propósito principal fue construir una aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional en estudiantes de básica primaria. El estudio se sustentó en teorías educativas consolidadas, como la inteligencia emocional (Goleman, 2000) y el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), junto con categorías estructurantes como autogestión del aprendizaje y educación primaria. Esta investigación aporta bases teóricas y epistémicas que, al aplicarse en contextos escolares, facilitan que los estudiantes respondan a las demandas de su entorno. Fue desarrollada en el municipio de Candelaria, con estudiantes y docentes de grado quinto como informantes clave, cuyo criterio de selección fue la vivencia directa del fenómeno. El alcance teórico obtenido muestra que la autogestión del aprendizaje se fortalece cuando el estudiante es comprendido y acompañado en su capacidad de dar sentido a sus experiencias emocionales y cognitivas dentro de un espacio pedagógico que valida sus vivencias y favorece un aprendizaje auténtico y situado. Se concluye que la autogestión ocurre cuando el estudiante, reconocido como sujeto comprensivo, dialoga con sus emociones y experiencias en un ambiente educativo que escucha, respeta y transforma.

Descriptor: aprendizaje experiencial, autogestión del aprendizaje, aprendizaje experiencial en primaria, inteligencia emocional.

INTRODUCCIÓN

El sector educativo se ha centrado desde hace mucho tiempo en el desarrollo de la razón, del intelecto, y más recientemente, de las competencias académicas necesarias para satisfacer las demandas sociales, laborales y económicas de las comunidades en las cuales se encuentran inmersas las instituciones educativas; es por esto, que el sistema educativo colombiano, tal y como se expone en la Ley General de Educación (1994), debe contribuir a una formación integral del ser, de manera que abarque los aspectos físico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, social, ético, cívico y afectivo; este último, ampliamente investigado por autores como Bisquerra (2009), quien concluyó que existe una gran influencia de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje como elemento favorecedor para el cumplimiento de los objetivos educativos.

En las instituciones educativas resulta imprescindible velar por un desarrollo personal integral que fomente, entre otros aspectos, la valoración de sí mismo. De este modo, los estudiantes encuentran en el proceso educativo un interés genuino por aprender, reconocen la utilidad de lo aprendido durante actividades de carácter ocupacional, gestionan sus emociones y avanzan de manera continua en la construcción de su proyecto de vida. Dicho proceso favorece la motivación para desplegar el potencial individual y fortalecer la dimensión social desde aportes personales hacia lo colectivo. Esto se promueve mediante el desarrollo de competencias emocionales y cognitivas, preferiblemente autogestionadas, entendidas como un recurso emancipador del ser, impulsor del pensamiento crítico y orientado a la transformación social.

Por lo tanto, el concepto de autogestión del aprendizaje adquiere mayor relevancia en el discurso educativo, pues favorece la participación activa de los estudiantes en la adquisición del conocimiento y los convierte en agentes de transformación del modelo tradicional. En este sentido, la prioridad no se centra únicamente en enseñar, sino en potenciar al sujeto que aprende desde el reconocimiento de sus capacidades. Ello implica identificar en los estudiantes los

rasgos que evidencian su potencial autogestivo, reflexionar sobre el nuevo rol del docente y promover de manera constante la autonomía, la investigación y el fortalecimiento de la autorregulación, con el fin de propiciar una interacción adecuada con otros sujetos y con los distintos elementos presentes en el aula y en la comunidad.

La autogestión del aprendizaje resulta una habilidad que podría llegar a determinar un buen rendimiento académico, pues permite a los estudiantes, entre otras competencias, involucrarse de forma activa en el proceso educativo, disminuyendo la influencia de factores externos, familiares, personales y contextuales que podrían limitar el acceso al conocimiento; además se identifica la inteligencia emocional, como una competencia necesaria para interactuar con grupos socialmente heterogéneos, logrando tener vidas responsables y exitosas en una sociedad moderna. Lo anterior, justifica la generación de un cambio a nivel relacional, donde se considere al estudiante como un ser pensante capaz de contribuir desde sus propios aprendizajes, a cumplir la misión y visión de la institución educativa en el contexto en el cual se encuentra.

El propósito de investigación fue construir una aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional en estudiantes de grado quinto de básica primaria, que permita entre otros aspectos minimizar la deserción escolar, disminuir los índices de analfabetismo, se favorezca la estructuración y desarrollo de un proyecto de vida personal que los enriquezca personalmente, mejore la calidad educativa y la motivación hacia el aprendizaje; además, minimizar el autoritarismo del docente, que en casos particulares limita el desarrollo personal, emocional y cognitivo de los estudiantes. También contribuye a visibilizar la importancia de la inteligencia emocional como precursora del aprendizaje y en contextos donde se evidencian alteraciones de la conducta en los estudiantes, pudiéndose brindar herramientas pedagógicas que las mitiguen.

Lo anterior, se relaciona con lo expuesto por el Ministerio de Educación de Colombia, a través del Plan Decenal de Educación (2016 – 2026), donde plantean los objetivos a alcanzar en el decenio y, en relación con la investigación, en el objetivo tres, propone la formación de ciudadanos que empleen el conocimiento científico y tecnológico para contribuir desde su campo de acción, al desarrollo sostenible del país;

planteando como meta, el privilegiar los métodos modernos de trabajo en grupo, solidario y autogestionario, con el fin de producir saber construido colectivamente; para lo cual la inteligencia emocional adquiere un rol importante para la motivación hacia el aprendizaje, la perseverancia y el establecimiento de relaciones interpersonales desde el respeto y la empatía.

Así mismo, en las revisiones documentales que antecedieron la investigación, entre las cuales se encuentran investigaciones doctorales y artículos científicos, autores como Herrera, Espinosa, Saucedo y Díaz (2018), concluyeron que la autogestión del conocimiento es un proceso cognitivo que involucra una serie de habilidades para su generación como la memoria, una habilidad que, junto a la capacidad de resolver problemas, evidencia en el estudiante la estructuración de un aprendizaje.

De igual forma y en relación con la presente investigación sobre la autogestión del aprendizaje, la tesis doctoral: constructos teóricos sobre neuroeducación y su relación con la inteligencia emocional en la práctica docente en educación básica primaria realizada de la autora Muñoz (2023), aporta con su estudio la importancia de la gestión emocional en el proceso de aprendizaje, resaltando que tanto docentes como estudiantes deben tener un manejo asertivo de sus emociones de manera que se enriquezca y favorezca el ambiente de aula.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se estructuró en VII momentos; el primero corresponde a la aproximación a la realidad, donde se presentan la importancia de favorecer la autogestión del aprendizaje desde la inteligencia emocional, sustentado en autores, investigaciones y estadísticas de organizaciones gubernamentales y otros actores, los propósitos de la investigación y la justificación, donde se describe como se percibe la problemática a investigar desde el rol como investigadora y demás sujetos involucrados.

En el momento II, se encuentra el marco teórico, donde se describen los antecedentes de investigación nacionales e internacionales, la conceptualización y contextualización de los descriptores como aprendizaje experiencial, autogestión del aprendizaje, metacognición, inteligencia emocional; además, del contexto legal que

enmarca la investigación. En el momento III se expone el marco metodológico, donde se describe el paradigma de la investigación que corresponde al interpretativo, bajo un enfoque cualitativo y el método fenomenológico hermenéutico propuesto por Gadamer (1975), y el proceso de recolección y procesamiento de los hallazgos por medio de los momentos hermenéuticos: precomprensión, encuentro con el fenómeno, fusión de horizontes y transformación del significado; la técnica de recolección de la información fue la entrevista dialógica.

Así mismo, se presenta el escenario, que fueron tres instituciones educativas del municipio de Candelaria, Valle de Cauca, Colombia, ubicadas en tres corregimientos distintos. Como informantes clave se contó con la participación de docentes y estudiantes de grado quinto de primaria, que cumplieron con los criterios de selección; a los cuales se les protegió a través de las razones de rigurosidad y calidad de la investigación.

En el momento IV, se expone el análisis e interpretación de los hallazgos, donde a través de los momentos hermenéuticos anteriormente descritos se realizó el proceso por cada categoría conceptual: aprendizaje experiencial, inteligencia emocional, autogestión del aprendizaje y aprendizaje experiencial en primaria; para lo anterior, se presentaron las respuestas de los informantes clave y su posterior proceso interpretativo, donde los principales hallazgos fueron emergiendo como comprensiones significativas. Desde la precomprensión inicial se evidenció una expectativa centrada en estrategias externas para fomentar la autogestión, que se fue transformando a medida que el encuentro con el fenómeno reveló el papel central de la vivencia emocional y del acompañamiento docente sensible.

En el momento hermenéutico de fusión de horizontes, las voces de estudiantes y docentes permitieron articular la autogestión del aprendizaje no solo como el logro de objetivos académicos, sino como un proceso profundamente ligado al reconocimiento del estudiante como sujeto comprensivo, capaz de otorgar sentido a sus propias experiencias emocionales y cognitivas. Este diálogo interpretativo condujo a una transformación del significado, donde la autogestión se comprendió como un entramado que requiere un ambiente pedagógico seguro, respetuoso y que valide las

vivencias del estudiante, desplazando visiones instrumentales o meramente procedimentales.

En el momento V, se presenta la aproximación teórica propiamente dicha que se sustenta en el reconocimiento del aprendizaje como un proceso integral que articula lo cognitivo, lo emocional y lo experiencial; destaca la construcción del conocimiento a partir de la interacción activa con el entorno; resaltan la importancia de identificar, comprender y regular las emociones para potenciar el desempeño académico y personal; y de perspectivas pedagógicas que sitúan al estudiante como sujeto comprensivo, capaz de atribuir sentido a sus vivencias. Esta construcción teórica buscó trascender enfoques meramente técnicos, para proponer una visión del aprendizaje que valora la experiencia subjetiva y la gestión autónoma como ejes fundamentales en la formación escolar.

En el momento VI, se presenta la socialización y validación de la teoría emergente, la cual se realizó mediante espacios de diálogo reflexivo con docentes y estudiantes, quienes, desde sus propias experiencias y perspectivas, contribuyeron a contrastar y enriquecer la aproximación teórica formulada. Este proceso permitió verificar la pertinencia y coherencia de los planteamientos emergentes, asegurando que estuvieran en sintonía con las realidades y necesidades del contexto educativo investigado.

Finalmente, en el momento VII, se presentan las consideraciones finales, compuestas por las conclusiones, recomendaciones y el momento hermenéutico de interrogarse; este apartado sintetiza los hallazgos más relevantes sobre la autogestión del aprendizaje mediada por la experiencia y la inteligencia emocional, y ofrece orientaciones prácticas que buscan aportar al fortalecimiento de los procesos pedagógicos en contextos similares. Así, se brinda una mirada integral que proyecta posibles caminos para futuras intervenciones y estudios en el ámbito educativo; surgieron nuevas preguntas, lo que deja abierta la posibilidad de futuras investigaciones que profundicen en la articulación entre autogestión, inteligencia emocional y transformación educativa; cierra con las referencias, anexos, síntesis curricular del tutor y la autora.

MOMENTO I

DISCURSO ONTOLÓGICO

Aproximación a la Realidad

Para transformar los ambientes de aprendizaje y las prácticas pedagógicas en espacios que realmente faciliten el conocimiento y no solo lo dispensen; es necesario que los estudiantes encuentren en sí mismos oportunidades para descubrir y potenciar su capacidad de regular lo que aprenden, cómo lo aprenden y la utilidad que otorgan a ese aprendizaje. Esto implica ubicar al estudiante en el centro del sistema educativo, reconociéndolo como un sujeto activo, interconectado, decisor, crítico y capaz de autogestionar sus procesos. De este modo, podrá fortalecer en su propio beneficio la relación que establece con todo lo que lo rodea: sus pares, los adultos, el conocimiento, la cultura, la palabra y las herramientas tecnológicas.

Para entender la importancia de la autogestión del aprendizaje, es necesario entender sus raíces etimológicas, “auto” del griego *autoz*, significa mismo, propio, por uno mismo, mientras que “gestión” proviene del latín *gestio*, *onis*, que significa administración o dirección. El compilado de definiciones convergen en la capacidad de formar, moldear, pulir y desarrollar las propias capacidades intelectual, motoras, emocionales y actitudinales; para convertirse en su propio maestro y gestor de aprendizajes; además, de conducir un proceso de formación, debe llevar en su propia actuación los resultados de este y, lo más importante, debe saber con qué estrategias se apropió del conocimiento.

Así mismo, Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez (1999) mencionan que el autoaprendizaje es el proceso mediante el cual el estudiante adquiere conocimientos teóricos y técnicos sin ayuda directa, indirecta o intencionada. Desde esta perspectiva, el autoaprendizaje se comprende inicialmente como una capacidad de independencia cognitiva, en la que el sujeto asume un rol activo frente al conocimiento y se distancia de la mediación constante del docente, privilegiando la iniciativa personal y la gestión individual de los recursos disponibles.

Vargas (2002), por su parte, lo define como aquella facultad que le permite al individuo tomar decisiones y dirigir su propio aprendizaje en función de un objetivo y un contexto determinado, lo cual amplía la noción de autoaprendizaje al introducir la intencionalidad, la toma de decisiones y la contextualización como elementos centrales del proceso, reconociendo que aprender de manera autónoma no implica aislamiento, sino conciencia de las metas y del entorno en el que se aprende.

Mientras que Birembaum (2002) establece que este proceso puede conducir a un mayor logro académico e incrementar la eficacia y la eficiencia, y que los cambios se reflejan en una conducta más autorregulatoria, donde se articulan procesos sociales e interpersonales con los individuales, lo que permite comprender el autoaprendizaje como un fenómeno integral que no solo impacta el rendimiento académico, sino que transforma la forma en que el estudiante se regula emocional, social y cognitivamente, integrando la interacción con otros como parte constitutiva de su aprendizaje. De este modo, un estudiante es autogestivo, en virtud del control que puede ejercer en su objetivo, en su motivación y en su necesidad para aprender.

Se plantea, entonces, la pretensión de que las instituciones educativas favorezcan el desarrollo de un estudiante con un perfil que integre diversos atributos capaces de potenciar su relación con el entorno de aprendizaje: un sujeto autocrítico, responsable y autoadministrado; con capacidad para generalizar los aprendizajes adquiridos a situaciones de naturaleza ocupacional y a contextos de la vida cotidiana; y competente para encontrar, en sí mismo o en su entorno, soluciones a problemas cotidianos. Esto evidencia el desarrollo de su capacidad metacognitiva y se expresa en un estudiante más participativo, propositivo y proactivo, así como crítico, reflexivo, organizado, exigente y colaborador.

Es así como en el contexto escolar de los estudiantes de educación básica, se hace necesario configurar el acceso al conocimiento, no solo desde el aprendizaje de un concepto, sino también durante las interacciones socio afectivas en situaciones cotidianas de la escuela, con pares y adultos; escenarios que pueden ser significativos para los estudiantes como la planeación y organización de un juego, la expresión de necesidades o la solución de situaciones de convivencia escolar. Es por esto, que la

relación entre autogestión e inteligencia emocional como factores determinantes del aprendizaje y en este caso, partiendo de la experiencia, evidencia la necesidad de desarrollar una investigación, puesto que aún se observan prácticas pedagógicas tradicionalistas, donde el docente es el único poseedor del conocimiento, lo cual, en la actualidad y partiendo de las características de los estudiantes, disminuye la posibilidad de cumplir los objetivos educativos y aumenta el riesgo de deserción escolar.

Lo anterior, es reafirmado por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través del informe técnico, del estudio sobre habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), en el cual participaron diez ciudades del mundo, incluyendo a Bogotá y Manizales en América Latina; se concluyó que promover el desarrollo de las habilidades emocionales en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, mejora la adquisición de conocimientos y aporta al desarrollo personal de los estudiantes y docentes. También buscó evaluar las condiciones y prácticas que fomentan u obstaculizan el desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas de estudiantes de 10 y 15 años reafirmando la estrecha relación existente entre ambas, como determinantes en la adquisición del conocimiento.

Según la Declaración Internacional por la Educación Emocional (2021), firmada en Zaragoza, España, se reconoce la importancia de crear unos sistemas educativos orientados al desarrollo de competencias que hagan posible la convivencia y el bienestar global. En este enfoque, cobra un papel relevante la educación emocional, por sus efectos favorables en la prevención de ansiedad, estrés, depresión, violencia, suicidios, consumo de drogas y otros comportamientos de riesgo, así como la mejora de las competencias emocionales, convivencia, rendimiento académico y bienestar personal y social.

Asimismo, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, mediante el estudio: Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria (2019), dirigido a los estudiantes de tercero, sexto y noveno grado, incorpora la evaluación de sus habilidades emocionales y recoge información sobre sus opiniones respecto del clima

escolar, la convivencia y la participación, concluyendo que la relación entre aprendizaje y emociones, es un determinante para mejorar la calidad de la educación.

Teniendo en cuenta lo anterior y a partir de la experiencia como investigadora en el ejercicio de la docencia, se evidencia que los estudiantes requieren conocimientos básicos que les permitan desarrollar las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad. Se observa que la falta de organización, la dependencia del adulto, entre otros factores, favorecen el aumento de las dificultades en el acceso al conocimiento, la interacción y el cumplimiento de metas personales y grupales. En este contexto, la gestión emocional adquiere un valor significativo, ya que el proceso de aprendizaje demanda motivación, disposición y capacidad para el trabajo en equipo, mediante el cual el conocimiento se construye a partir de la experiencia.

En los contextos educativos, en muchas ocasiones se observa que la falta de la capacidad para organizar los espacios, ideas, tiempos, es decir, el establecimiento de jerarquías, contribuye al bajo desempeño académico y la frustración personal, afectando también la velocidad de respuesta ante los estímulos ambientales. Con respecto a las debilidades en la adquisición del conocimiento, las estimaciones de la pobreza de aprendizajes en el mundo, muestran que incluso antes del COVID-19, la crisis del aprendizaje ya se estaba profundizando.

La investigación realizada por la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en colaboración con la práctica de educación global del Banco Mundial y la UNESCO publicada mediante el informe: ¿Dónde estamos en la recuperación de la educación? (2022), estima que, en el año 2019, la proporción de niños que no pueden leer y comprender un texto simple a los 10 años era un 57 % más alta de lo que se pensaba anteriormente y tras los cierres de escuelas prolongados durante la pandemia por COVID-19 y debido al acceso desigual a la enseñanza remota y presencial, la pobreza de aprendizajes ha aumentado un tercio en los países de ingreso bajo y mediano, y se estima que el 70 % de los estudiantes de 10 años no pueden entender un relato sencillo.

Además, la misma publicación indica que a nivel global, al menos 463 millones de niños no pudieron acceder a programas de aprendizaje a distancia de radiodifusión

y digitales en medio de los cierres de las escuelas, y 3 de cada 4 estudiantes que no pudieron participar en esas actividades pertenecían a familias pobres o vivían en zonas rurales. Lo que justifica la creación de una teoría experiencial que permita a los estudiantes acceder al conocimiento desde sus herramientas personales mediadas por el sistema educativo, representada por los docentes y otros estímulos, pero sin depender en su totalidad de estos, porque genera una desventaja en el acceso a la información, la misma que podría generarse al no contar con una red de apoyo familiar que logre acompañar efectivamente el proceso educativo.

Para mitigar dichas secuelas o afectaciones en los estudiantes, el sistema educativo debe velar por un desarrollo personal que permita entre otros aspectos, una valoración de sí mismos, de tal modo que los estudiantes encuentren en el proceso educativo, el interés hacia el aprendizaje, identifiquen la utilidad del mismo en la ejecución de actividades de naturaleza ocupacional, logren la gestión emocional tan necesaria para la convivencia y la construcción continua de un proyecto de vida, que los motive a desarrollar el potencial personal y la plena construcción social, desde los aportes individuales y colectivos; a través del desarrollo de competencias emocionales y cognitivas que les permitan acceder al conocimiento, adquirir competencias ciudadanas funcionales, mejorando la calidad educativa.

Se propone para la problemática anteriormente descrita, la construcción de una teoría experiencial tomando en cuenta el proceso de maduración cognitiva y emocional de los escolares, que permitirá identificar elementos claves para favorecer la autogestión del aprendizaje. Como lo expone Álvarez (2019) “Conocerse a sí mismo, supone el camino del perfeccionamiento, de hacerse mejor y adquirir conocimiento sobre la propia naturaleza y limitaciones, pues no podemos desarrollar nuestra naturaleza si no sabemos cuál es” (p. 32). Lo expresado por el autor en el ámbito educativo, invita a las instituciones educativas a favorecer un desempeño académico, que promueva el autodescubrimiento de las capacidades y barreras de los estudiantes, de manera que se generen propuestas de mejora personales y se potencialicen las habilidades.

Dando respuesta a lo anterior, uno de los objetivos de la educación, expuesto en la Ley General de Educación (1994), art. 1., es el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que los derivados de los derechos y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética y demás valores humanos; lo anterior, también lo afirma Niño (1998) “El propósito fundamental de toda educación es preparar para el mundo de la vida” (p 65), este planteamiento se materializa en la experiencia cotidiana del aula, donde educar significa acompañar al estudiante en la construcción de su identidad, su autonomía y su capacidad para tomar decisiones responsables. Preparar para la vida supone formar sujetos que comprendan sus emociones, regulen sus acciones y se proyecten de manera consciente en su entorno.

Según el Centro de Investigación y Formación para la Educación Superior, CEINFES (2023), empresa orientada hacia el fomento de la investigación educativa en Colombia, reveló que, entre los años 2021 y 2022, el nivel académico de los estudiantes colombianos ha disminuido exponencialmente, en materias básicas como Ciencias Naturales, Sociales, Lenguaje, Matemática e inglés, teniendo una reducción de más del 5%. Mientras que el nivel de acierto en las cinco materias básicas en el año 2021 fue de 52,77%; para el año 2022 fue de 47%, lo que indicó que, la apropiación de los conocimientos de los jóvenes, no fue el esperado.

El estudio concluyó que, el nivel de acierto en la apropiación de conocimientos, varió dependiendo del carácter de la institución educativa en la que fueron evaluados, es decir, si era privada o pública. Mientras que la tasa de efectividad en los colegios privados evaluados pasó de estar en 55,08% en el año 2021 a 52,68% en el año 2022; por su parte, las instituciones educativas oficiales, el porcentaje pasó de 48,11% en el año 2021 a 43,56% en el año 2022.

En la misma línea, la deserción escolar en el año 2022 alcanzó un índice del 3.7% según lo reportado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) a través del Boletín Técnico de Educación Formal (2022) del Ministerio de Educación Nacional colombiano (2022); siendo éste quizás una de las principales problemáticas, puesto que los niños, niñas y jóvenes quedan por fuera del sistema

educativo y al no tener un buen manejo del tiempo libre, aumenta el riesgo de involucrarse en situaciones que pueden afectar el desarrollo de su proyecto de vida, como lo puede llegar a ser el consumo de sustancias psicoactivas, las riñas, la desmotivación, pérdida del sentido de vida, entre otras situaciones.

En ese mismo periodo, el Ministerio de Educación Nacional, a través del Informe del Sistema Nacional de Convivencia Escolar (2023), al reportar que, entre los años 2021 y 2022 hubo un crecimiento significativo en agresiones, violencias sexuales, casos de maltrato y consumo de sustancias psicoactivas por parte de estudiantes, lo que refleja un deterioro de las dinámicas relacionales y del bienestar socioemocional en los contextos educativos.

Esta realidad se relaciona directamente con la presente investigación, en tanto muestra cómo las dificultades en convivencia y gestión emocional inciden de manera directa en el proceso educativo, limitando la autonomía, la autorregulación y la disposición para aprender; de allí que fortalecer la autogestión del aprendizaje, desde la experiencia y la inteligencia emocional, se constituya en una vía fundamental para promover entornos escolares más protectores, conscientes y favorables para el desarrollo integral de los estudiantes.

Lo anterior se relaciona con lo expuesto por Castellanos-Páez, Abello-Correa, Gutiérrez-Romero, Ochoa-Angrino, Rojas-Ospina y Taborda-Osorio (2023), quienes, a partir de una revisión documental sobre las consecuencias del confinamiento por COVID-19 en el aprendizaje de los estudiantes, concluyen la importancia de ofrecer experiencias orientadas a la continuidad de la construcción de aprendizajes formales desde el hogar. Asimismo, destacan la necesidad de un cambio estructural en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de reducir las brechas sociales que la pandemia pudo generar en el ámbito educativo. Un aspecto relevante señalado por los autores es el papel del acompañamiento familiar en el proceso educativo, dado que en el hogar se consolidan los hábitos y rutinas indispensables para predisponer a niños, niñas y jóvenes hacia el aprendizaje, así como para la construcción de su sistema de valores y el desarrollo de sus emociones.

Sin embargo, el acompañamiento familiar constituye una variable que escapa al control del sistema educativo; en este sentido, la autogestión del aprendizaje desde la inteligencia emocional adquiere especial relevancia. Este enfoque requiere abordarse a partir de los hallazgos de diversas investigaciones que plantean la necesidad de que la educación trascienda los enfoques y modelos tradicionales, para orientarse hacia propuestas que fortalezcan la autogestión del aprendizaje. De este modo, se favorece el desarrollo de habilidades en condiciones de mayor equidad entre los estudiantes, se contribuye a la reducción de las brechas existentes y se potencia el logro de los objetivos institucionales y sociales.

Contexto de la Investigación

El Observatorio de Realidades Educativas (ORE) de la Universidad ICESI presentó el *Informe de caracterización de la salud mental de los escolares del Valle del Cauca* (2022), el cual evidenció un nivel de riesgo medio de afectaciones en la salud mental en jóvenes entre los 13 y 17 años. Estas condiciones pueden derivar no solo en bajo rendimiento académico, sino también en el inicio del consumo de sustancias psicoactivas, la aparición de conductas autolesivas e incluso el suicidio. Este panorama constituye una radiografía que resalta la importancia de la gestión emocional como antecedente del aprendizaje, dado que las instituciones educativas están llamadas a favorecer una formación integral del ser, en la cual la inteligencia emocional se consolide como un eje fundamental de los procesos formativos y del desarrollo de competencias para la vida.

Observando el proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación básica, principalmente de aquellos que pertenecen a instituciones educativas oficiales del municipio de Candelaria, departamento del Valle del Cauca, Colombia y según el informe presentado por la secretaría de educación municipal: Registros de atención de orientación escolar (2023), después de la emergencia sanitaria por COVID 19, se ha evidenciado un aumento en la remisión de estudiantes por dificultades de aprendizaje, baja motivación, riesgo psicosocial y riesgo de deserción escolar, con respecto a lo reportado en el año 2019, logrando analizar que al parecer los estudiantes presentan presuntas alteraciones que se clasifican en cognitivas, emocionales y/o

comportamentales y que requieren ser atendidas en el área de salud como apoyo al proceso educativo.

Las cifras mencionadas son una radiografía de la calidad educativa. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, lo mide a través del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), y es una herramienta que permite analizar los resultados de los establecimientos educativos para saber cómo se encuentran y en qué aspectos pueden mejorar en cada uno de los ciclos educativos: básica primaria, secundaria y media. En el caso particular de la Institución Educativa donde surgió la problemática, Marino Rengifo Salcedo, ubicada en el corregimiento El Cabuyal, Candelaria, presenta un ICSE (2022) de 3,84 en básica primaria, en una escala del 1 al 10, lo cual sugiere dificultades en los componentes de la calidad: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar. Sin embargo, esta problemática se presenta en las demás instituciones como la Rosendo Mondragón Feijó, Panebianco Americano, Rodrigo Lloreda, Inmaculada Concepción y Nuestra Señora de la Candelaria, entre las cuales se realizará la selección de los informantes clave para la presente investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, y con base en los planteamientos de autores como Birembaum (2002) y estudios realizados alrededor de la autogestión del aprendizaje, se concluye que los estudiantes de básica primaria del municipio de Candelaria, presentan debilidades para la ejecución de actividades escolares, puesto que, según las estadísticas, se evidencia una tendencia al bajo rendimiento académico y riesgo alto de deserción escolar; además se continúan reportando cifras de alteración a la convivencia escolar que además de limitar el aprendizaje podrían ser una consecuencia de las debilidades en la gestión emocional. Así mismo, se evidencian debilidades en la implementación de prácticas pedagógicas que favorezcan la emancipación del estudiante, generando independencia y funcionalidad académica persistiendo métodos tradicionales de enseñanza y de aprendizaje que no responden a las características actuales de los niños, niñas y adolescentes que afectan directamente la motivación y disposición hacia el aprendizaje. Por lo tanto, se generan los siguientes interrogantes de la investigación:

Interrogantes de la investigación

1. ¿Qué habilidades para la autogestión del aprendizaje se evidencian en los estudiantes de básica primaria del municipio de Candelaria?
2. ¿De qué manera la inteligencia emocional influye en la autogestión del aprendizaje en los estudiantes de básica primaria del municipio de Candelaria?
3. ¿Qué herramientas teóricas y metodológicas presentes en las prácticas pedagógicas de los docentes de quinto de primaria favorecen la autogestión del aprendizaje en el contexto escolar de Candelaria?
4. ¿Cómo se puede construir una aproximación teórica sobre la autogestión del aprendizaje desde la experiencia y la inteligencia emocional de los estudiantes de básica primaria del municipio de Candelaria?

Propósitos de la Investigación

Propósito general

Construir una aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional en estudiantes de básica primaria del municipio de Candelaria.

Propósitos específicos

1. Develar las habilidades para la autogestión del aprendizaje presentes en los estudiantes de básica primaria del municipio de Candelaria.
2. Interpretar cómo influye la inteligencia emocional en la autogestión del aprendizaje en los estudiantes de básica primaria del municipio de Candelaria.
3. Identificar en las prácticas pedagógicas de los docentes de quinto de primaria las herramientas teóricas y metodológicas que favorecen la autogestión del aprendizaje.

Justificación de la Investigación

En el marco de esta investigación, resulta fundamental considerar la educación como un proceso orientado a la formación integral del ser humano y no únicamente a la transmisión de información. En un contexto social cambiante y cada vez más complejo, se hace necesario promover en los estudiantes capacidades que les permitan pensar de manera autónoma, tomar decisiones conscientes, buscar y gestionar información pertinente, y construir relaciones interpersonales basadas en la cooperación y el respeto. Desde esta perspectiva, el valor del aprendizaje radica en su potencial para desarrollar habilidades transferibles y significativas, que favorezcan la adaptación, la participación activa y el desarrollo personal a lo largo de la vida. Es en este sentido que Savater y Carrithers (1975) afirman que:

Una persona capaz de pensar, de tomar decisiones, buscar información relevante que necesita, de relacionarse positivamente con los demás y cooperar con ellos, es mucho más polivalente y tiene más posibilidades de adaptación que el que solo posee una información específica. (p. 51).

En el argumento anterior, se hace evidente la importancia que tienen las emociones en el proceso de adquisición del conocimiento, donde la construcción de una teoría experiencial basada en la inteligencia emocional para los estudiantes de grado quinto de las instituciones educativas oficiales del municipio de Candelaria, Valle del Cauca, permitirá brindar herramientas teóricas y epistémicas que al ser aplicadas en los contextos educativos, los estudiantes logren responder a las necesidades de su entorno escolar y puedan gestionar su proyecto de vida personal; Además, que se minimice el autoritarismo del docente, que en casos particulares limita el desarrollo personal emocional y cognitivo de los estudiantes, como lo afirma Bona (2015), “el excesivo autoritarismo en la escuela no deja a veces, válvulas de escape para que los jóvenes se puedan expresar” (p. 21).

Por tal razón, debe generarse un cambio a nivel relacional, y para eso, los modelos experienciales cobran protagonismo, donde se considere al estudiante como un ser pensante que pueda contribuir desde sus logros personales a cumplir la misión y visión de la institución educativa en el contexto en el cual se encuentra.

De acuerdo con Walsh (2005),

Los docentes se convierten en promotores de la interculturalidad y por eso necesitan construir y reconstruir sus conocimientos, conductas, habilidades, valores y actitudes con relación a la diversidad cultural como seres con su propio bagaje y experiencia cultural como docentes. (p. 26).

De esta manera, los estudiantes de grado quinto de básica primaria lograrán alcanzar los derechos básicos de aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, mediados por los docentes, quienes apoyan el cumplimiento con los objetivos de la educación establecidos en la normatividad vigente a nivel nacional e internacional, en materia de calidad educativa, acceso y permanencia al sistema educativo; articulando estratégicamente la relación entre el aprendizaje experiencial basado en la inteligencia emocional y autogestión del aprendizaje; promoviendo en las acciones diarias la emancipación de los estudiantes, el desarrollo del intelecto y las demás esferas del ser, logrando un comportamiento adaptativo, funcional que responda al contexto en el cual se encuentre inmerso, través del aprendizaje significativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, y entendiendo la educación como un proceso humano e intercultural que debe darse en un contexto, un espacio y un tiempo donde se debe mantener una relación intrínseca y permanente con las características individuales de las personas como requisito en un relacionamiento social; en la construcción de una teoría experiencial basada en la inteligencia emocional para la autogestión del aprendizaje, bajo el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, se debe tener en cuenta una serie de dimensiones de investigación, que permitan comprender la educación como algo concreto y propio del ser humano, quien está interesado por conocer el mundo; como lo refiere Heidegger (2003) haciendo alusión al sentido que logra el ser humano al preguntarse por el mismo y por los demás, desde su propio existir, en la constante búsqueda de la comprensión desde su realidad, desde su ser-ahí.

Es por esto que la dimensión ontológica de la educación, definida como Bunge (1972):

En cierto modo, reflexiona sobre las concepciones de la realidad, sus relaciones y características. Luego, la ontología

es la disciplina filosófica más importante. El resto de disciplinas antropología, axiología, teoría del conocimiento, dependen de un modo u otro de ella. (p. 330).

Así, desde esta comprensión, en el contexto de la presente investigación, se favorece la autogestión del aprendizaje, para que el educando tenga un rol trascendental en el proyecto de vida personal y social. Se espera que, al gestionar sus emociones, comportamiento y conocimiento, logre resolver con asertividad los problemas de la vida y se relacione adecuadamente, contribuyendo a que en la convivencia escolar se priorice el respeto y la tolerancia. Sin embargo, la carga de autonomía e independencia que puede desarrollar un estudiante autogestivo no libera a la institución de la responsabilidad de articular un acompañamiento que lo motive a avanzar en su ruta de formación; esa motivación debe estar presente en los recursos que se ponen al alcance de su mano y, en la interacción cercana con el facilitador.

La autogestión, por tanto, no debe llevar al estudiante a sentirse aislado en el proceso, porque ello puede derivar en deserción o en cambios bruscos del ritmo de aprendizaje; por el contrario, el estudiante debe reconocer y/o fortalecer su capacidad para ser él mismo quien determine lo que aprende, cómo lo hace y con qué objetivos, aprovechando la mediación que la socialización facilita.

En la dimensión epistemológica, Padrón (2013) define la epistemología como “la disciplina que estudia los procesos de generación de conocimientos científico y sus productos, un sistema de teorías acerca de la producción, validación, difusión y uso de un cierto tipo de conocimiento llamado ‘científico’” (p. 6). En relación con la investigación, la autogestión del aprendizaje, se estudia desde la neurociencia que involucra tanto la inteligencia emocional como el procesamiento cognitivo, que cuenta con amplio estudio científico que permite la creación y actualización de teorías que buscan minimizar las problemáticas presentes en la sociedad educativa, partiendo de la premisa que según Mora (2017) la neuroeducación es una importante herramienta que se fundamenta en aprender y enseñar basándose en las emociones, exige darse cuenta que las antiguas formas de enseñar son obsoletas y que a un estudiante no se le puede pedir que aprenda porque es su deber como estudiante, sino que él mismo

debe preparar el entorno para que sienta curiosidad e interés por aprender lo que se le desea transmitir.

La dimensión axiológica, según Herón y Reason (1975), sostiene que “los valores del ser, sobre qué estados humanos deben ser valorados simplemente por lo que son” (p. 287). Este planteamiento orienta a reconocer cómo los valores se constituyen en el sustrato sobre el cual se interpreta la realidad desde una mirada crítica, permitiendo comprender la educación no solo como transmisión de saberes, sino como un espacio donde se forja el sentido profundo de lo humano. Al situar el eje en lo axiológico, se facilita proyectar un quehacer educativo que no se limite a contenidos, sino que esté anclado en valores, configurando así un proyecto pedagógico que se construye y cobra vida a partir de aquello que se considera valioso.

En este mismo sentido, la investigación aquí desarrollada busca alentar una actitud ética que se fundamente en principios morales y valores que nos han acompañado desde la infancia, nutridos por la familia, la escuela y la sociedad. Esta perspectiva reconoce que la ética y la moral son dimensiones inseparables de la vida en comunidad y que, al enraizarse en la práctica educativa, contribuyen a perfilar ciudadanos capaces de actuar con conciencia, responsabilidad y respeto hacia sí mismos y hacia los demás.

Así, cuando la escuela se concibe como un espacio de encuentro, aprendizaje y socialización, cobra aún más fuerza la dimensión axiológica, pues es allí donde, a través de interacciones cotidianas, se moldea el carácter, se cultiva la autonomía moral y se desarrolla la capacidad de discernir entre lo correcto y lo incorrecto. Conocerse a uno mismo, reflexionar sobre el propio origen y proyectar un sentido hacia el futuro constituyen pilares esenciales en este aprendizaje del ser. Este autoconocimiento fortalece la autoestima, la autonomía y facilita la toma de decisiones que puedan transformar de manera positiva no solo la vida personal, sino también el entorno comunitario.

No es casual que los postulados internacionales que avalan la importancia de promover la autogestión del aprendizaje desde la inteligencia emocional, como lo señala la UNESCO (1994) en su informe sobre la educación para el siglo XXI,

destaquen precisamente estos valores en sus cuatro pilares: aprender a conocer para comprender el mundo y vivir con dignidad; aprender a hacer y a convivir mediante la gestión de las propias emociones, resolviendo los retos de forma asertiva; y finalmente aprender a ser, donde la educación aporta al desarrollo integral, alentando el pensamiento crítico y la autonomía, siempre guiados por la brújula de los valores que sostienen el convivir humano.

Así mismo, en los postulados nacionales, el Plan Decenal de Educación Colombiano (2016 – 2026), El Camino Hacia La Calidad y La Equidad, estableció que antes del año 2026 todos los niños y niñas que se encuentran en situaciones difíciles y, los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad, como una responsabilidad del Estado. Se planteó como misión para la primera infancia, que los niños y niñas colombianos deberán desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad, la curiosidad, los valores y actitudes éticas; respeten y disfruten la diversidad étnica, cultural y regional; participen activa y democráticamente en la organización política y social de la nación; además, por una formación integral del ciudadano que promueva el emprendimiento, la convivencia, la innovación, la investigación y el desarrollo de la ciencia, pretendiendo con la presente investigación realizar un aporte a la permanencia de la población y calidad del sistema educativo.

El estudio se considera pertinente, puesto que a raíz de la pandemia por COVID-19, y según las estadísticas anteriormente mencionadas, se nota un cambio a nivel relacional y disminución de la disposición y motivación hacia el aprendizaje, que en contextos de alta vulnerabilidad aumenta el riesgo psicosocial y de rezago cognitivo. También, porque el grado quinto de primaria en Colombia, es un grado de transición hacia el bachillerato, donde en la mayoría de las instituciones educativas se pasa de modelos tradicionales de educación a prácticas pedagógicas más independientes, donde se espera que los estudiantes se adapten rápidamente al cambio, tanto en la cantidad de asignaturas como de docentes sin afectar su desempeño académico y adaptación, por tal razón, se debe favorecer en ellos estrategias de autoaprendizaje y

herramientas emocionales que les permita una transición armoniosa en su etapa del ciclo vital adolescente.

En cuanto a la dimensión teleológica de la investigación, según Queralto (1980), se entiende como la conducta orientada a la consecución de fines específicos, que sustentan el quehacer del investigador; como justificación válida del compromiso que tienen las personas de aportar al cúmulo de conocimientos de la humanidad. Se encuentra que al favorecer la autogestión del aprendizaje en los estudiantes se promueve principalmente el desarrollo cognitivo y al articularlo con la inteligencia emocional, se espera que los estudiantes además tengan un desarrollo integral que se vea reflejado en su comportamiento escolar, familiar y social.

Es por lo anterior, que se propone como medio para la creación de teoría, el uso de la experiencia basada en la inteligencia emocional, favoreciendo que desde el ejercicio de la docencia se permita la autogestión del aprendizaje. La inteligencia emocional como teoría se considera el motor del comportamiento humano, teniendo repercusión a nivel cognitivo, social, personal y que permite enfocar las acciones a las metas con persistencia y valor.

Es por lo anterior, que la presente investigación se circunscribe en la línea de investigación de: *Educación Cognitiva*, que pertenece al núcleo de investigación cognitiva para la innovación en Educación UPEL –VIP-UI.IPC-NICIE. El principal interés como investigadora, este puesto en mejorar la calidad educativa, que, en Colombia, es medida a través de pruebas nacionales e internacionales y que permite evidenciar las brechas en la adquisición del conocimiento actual en el país. Se espera que, al favorecer el desarrollo cognitivo por medio de la autogestión del aprendizaje, que engloba aspectos como motivación, interés, disposición, esfuerzo, logro, anticipación, entre otras, se facilite la labor docente al poder responder a las necesidades manifiestas de los estudiantes.

En síntesis, esta investigación nace de la necesidad de volver la mirada hacia los procesos educativos desde una perspectiva más humana e integral, que reconozca al estudiante como un ser que siente, piensa y construye sentido. Aprender no se reduce únicamente a acumular contenidos, sino que implica comprender y gestionar las

propias emociones, fortalecer la autonomía y proyectar la vida con propósito, significado y coherencia personal.

Al situar al estudiante como protagonista activo de su aprendizaje, se abre un horizonte que supera el esquema tradicional y promueve la formación de seres críticos, reflexivos y capaces de tomar decisiones conscientes, aportando no solo a su crecimiento individual, sino al fortalecimiento del tejido social. Así, el estudio se justifica por su apuesta por una educación que dialogue con la experiencia, que valore la subjetividad y que permita que cada estudiante se reconozca en su historia, en sus fortalezas y en su potencial para transformar su realidad.

Por otro lado, este trabajo cobra relevancia en el contexto actual, donde las escuelas están llamadas a ser espacios protectores, que acompañen el desarrollo emocional y moral de sus estudiantes, fomentando relaciones basadas en el respeto, la solidaridad y la responsabilidad compartida. La investigación ofrece una mirada renovada que puede nutrir las prácticas pedagógicas, contribuir a políticas educativas más sensibles a las necesidades del ser humano y sembrar en el aula el germen de una convivencia más justa y empática. Al final, lo que aquí se propone no es solo un modelo de intervención, sino una invitación a repensar la educación desde lo que somos: seres capaces de sentir, reflexionar y construir juntos un presente y un futuro con mayor dignidad.

MOMENTO II

MARCO REFERENCIAL

El sistema educativo debe responder a través del ejercicio de la docencia a retos como la globalización, el avance de la tecnología, los cambios en los estilos de vida y maneras de desarrollo humano, que en los niños, niñas y jóvenes, por aspectos generacionales, se distancian mucho de las percepciones de la vida que tienen los adultos; es por esto que, el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas, definidas por Aylwin et al. (2005) como las acciones asociadas a la forma en que los docentes se relacionan y trabajan en torno a las problemáticas del aprendizaje escolar, de esta manera se manifiestan abiertos a presentar casos y ser discutidos para aportar en la solución del problema.

En este momento, se exponen los antecedentes de la investigación, los cuales son investigaciones de nivel doctoral, nacionales e internacionales, que surgieron de una revisión documental; se describe de cada uno de ellos el autor, año, título, objetivo o propósito, metodología empleada, hallazgos, conclusiones y el aporte que realizan a la presente investigación; también las bases conceptuales, teóricas y el sustento legal.

Antecedentes de Investigación de Carácter Internacional

Como parte de los antecedentes relacionados con la investigación se hace referencia a la tesis doctoral española desarrolla por la autora Arteaga (2023) titulada Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención de educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria, es una tesis doctoral española, cuyo objetivo se describe en su título, basado en el modelo teórico de habilidades de Mayer y Salovey, (2016) para favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional, la satisfacción con la vida, bienestar laboral y el afecto positivo en los docentes, teniendo como principal conclusión de la investigación que para desarrollar en los estudiantes un mejor desempeño académico basado en la inteligencia emocional, se debe considerar esta competencia en los docentes, puesto que, son

estos quienes guían a los estudiantes en la mejora de los procesos académicos y comportamentales, actuando en algunas situaciones como modelos de aprendizaje. Para el desarrollo de la investigación se empleó un enfoque cuantitativo, diseño cuasi experimental, se pasaron cuestionarios pretest y posttest y se organizaron los grupos control y experimental., La investigación sugiere que se fomente el desarrollo emocional en estudiantes y docentes, lo cual permitirá aumentar la eficacia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje orientados a lograr mejores resultados; lo anterior, se convierte en un reto para los directivos docentes, quienes en sus procesos administrativos deben poder priorizar el bienestar psicosocial de la comunidad educativa, destinando los recursos humanos, tecnológicos y económicos para tal fin.

El anterior estudio se considera importante para la investigación, porque presenta un aspecto fundamental en la construcción de una teoría experiencial basada en la inteligencia emocional y es la percepción y desempeño de los docentes; teniendo en cuenta que son ellos los mediadores en la adquisición de hábitos autogestivos de aprendizaje y quienes mediante sus acciones podrán apoyar la motivación y valía personal que se requiere para aprender; también son los encargados de brindar las experiencias asertivas mediante las cuales los estudiantes gestionarán su conocimiento y lograrán darle significado al mismo. La autora, aporta una concepción importante y es la identificación de la claridad emocional; puesto que, en el discurso de los docentes, percibían que las emociones solo tenían influencia a nivel de comportamiento, aportando la forma de identificar dicho aspecto de manera que se pueda incorporar en los ambientes de aprendizaje.

Betegon (2022), en su investigación titulada Neuroeducación y funciones ejecutivas, evaluación y estrategias educativas frente a la regulación emocional en el aula de España, tesis doctoral, cuyo objetivo fue favorecer la actualización docente mediante el aporte teórico de la relación entre funcionamiento cerebral y educación a través de los procesos atencionales y la influencia del medio. Los referentes abordados fueron la metacognición agrupados en las funciones ejecutivas que se enmarca dentro de la neuropsicología, siendo Lezak (1982) la primera autora en definir las, como la

formulación de metas, la ejecución, la planificación, el desarrollo y la planificación de las actividades de naturaleza ocupacional.

La investigación adopta un enfoque mixto, combinando elementos cualitativos y cuantitativos para ofrecer una comprensión más completa de la influencia de las funciones ejecutivas y estrategias de regulación emocional en el contexto escolar. Se utiliza un diseño cuasi-experimental con grupos intactos, a los cuales se les aplica un programa de estimulación neuroeducativa. Se compara un grupo experimental (que recibe el programa) con otro grupo de control (que sigue la enseñanza tradicional), aplicando mediciones antes (pretest) y después (postest) de la intervención.

También, se tiene en cuenta el referente de la regulación emocional definido por Gross y Muñoz (1995) como la puesta en marcha de mecanismos, habilidades y estrategias destinados a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso, partiendo de la consigna que los estados emocionales les permiten a los estudiantes ser un propio ejecutor de su cambio a través de ejercicios controlados y delimitados por sus acciones conscientes. Gracias a ello, se logra transformar el aprendizaje implícito en explícito como resultado de la presencia de un pensamiento crítico hacia sus conductas y las consecuencias de las mismas.

La autora propone que se pueden mejorar las funciones ejecutivas de los estudiantes y provocar una disminución de la ansiedad, posible agente impulsor de trastornos del aprendizaje y conductas disruptivas. Es una investigación de campo, la cual, ha pretendido aportar nuevas evidencias empíricas sobre la validez y fiabilidad del Cuestionario de Estrategias de Regulación Cognitiva (CERQ) en una muestra de adolescentes españoles, para lograr una mejora en la evaluación de la regulación emocional dentro del ámbito educativo. Los resultados ratifican la validez de la versión de 27 ítems de este instrumento y se confirma que el CERQ es una herramienta fiable para la evaluación de estrategias de regulación emocional en adolescentes.

En las principales conclusiones se encuentra que vincular la neuroeducación y la habilidad de autocontrol en los objetivos de aprendizaje de las instituciones educativas desarrolla destrezas para el razonamiento complejo, mejora las funciones cognitivas y la autoimagen de los estudiantes. Su aporte a la investigación, radica en la premisa de

cómo potenciar la atención como primer paso hacia el aprendizaje, donde el estudiante para ser autogestivo debe desarrollar la capacidad de hacer relevancia entre los estímulos ambientales y hacer el control ejecutivo necesario para comprender y generalizar dichos aprendizajes. También, tiene en cuenta la importancia de la regulación emocional promoviendo en los estudiantes la disminución de síntomas como la ansiedad, la ira y demás emociones que influyen en la disposición de aprender, brindando información importante sobre aspectos a tener en cuenta en la construcción de los instrumentos de recolección de la información que permitirá construir la teoría experiencial basada en la inteligencia emocional.

Añón (2020), en su investigación titulada Mejora de los procesos de autorregulación del aprendizaje y de la comprensión escrita, tesis doctoral española, que planteó como objetivos analizar el efecto del entrenamiento en estrategias de autorregulación del aprendizaje sobre el rendimiento académico en estudiantes de primaria de grado quinto y sexto; se realizó mediante un estudio experimental, ejecutado en tres medidas temporales: pre test, pos test y seguimiento, para verificar la consistencia del efecto; con una muestra de 915 estudiantes. Como parte de los hallazgos, se encuentran algunos de proceso y otros de resultados; en los primeros, se observó un aumento de las habilidades metacognitivas y de autorregulación, pos intervención, donde la experiencia de los docentes no tiene mayor influencia para el cumplimiento de los objetivos. Sin embargo, se propone que las políticas educativas deben considerar estrategias de formación en habilidades emocionales y de función ejecutiva.

El autor, mediante su investigación hace un importante aporte al sistema educativo y la presente investigación, puesto que la deserción escolar es un flagelo que afecta a la mayoría de instituciones educativas públicas y aunque existen estrategias para su mitigación, aún se siguen presentando casos. Por lo anterior, el diseño de estrategias desde la autorregulación como componente de la inteligencia emocional, contribuye a minimizar las condiciones personales y contextuales que afectan la permanencia en el sistema educativo, mejorando a su vez los procesos de aprendizaje que pueden generalizarse en las actividades de naturaleza ocupacional. La habilidad

de comprensión de textos, se convierte en un recurso disponible, porque el autor lo plantea como una necesidad transversal en el sistema educativo, que tiene innumerables formas de ser presentadas a los estudiantes mejorando la motivación y la atención.

Martínez (2019), en su investigación titulada Aprendizaje, funciones ejecutivas y estrés en el alumnado de educación primaria, tesis doctoral española, que tuvo como objetivo describir y analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje, la motivación, los deberes académicos y el estrés infantil en estudiantes de primaria, grados quinto y sexto. La metodología para cumplir los objetivos fue un enfoque cuantitativo, no experimental, de corte transversal, descriptiva, correlacional, inferencial y explicativa. Los principales aportes de esta investigación radican en analizar cómo los estudiantes de primaria del contexto de investigación presentan mejor actitud hacia el aprendizaje, la influencia del autoconcepto y la percepción de eficacia en las asignaturas recibidas, siendo mayor en las estudiantes. En el caso de los estudiantes, presentaron mejor seguridad y confianza, es decir, motivación, evidenciando una mayor competencia percibida y menos ansiedad en comparación de las mujeres.

También se encontró un elemento importante, frente que, a medida que transcurre el año escolar, se pierde la motivación; lo cual es un insumo para que los docentes generen estrategias motivacionales que deben ser reforzadas en la última etapa del ciclo escolar. El principal hallazgo del estudio, para la investigación es la identificación de los niveles de estrategias de aprendizaje y motivación escolar que presentaban los estudiantes, diferenciando tres grupos: alto nivel, medio y bajo de estrategias y motivación; observando congruencias entre alto nivel de estrategias y motivación. Lo anterior, lo confirma Lamas (2008), quien refiere que los escolares con pocos recursos y estrategias para el aprendizaje, con condiciones psicosociales y metacognitivas deficientes, con desorganización de los conocimientos previos, tienen tendencia a bloqueos en la gestión del esfuerzo ante el aprendizaje.

La investigación de Martínez (2019), al igual que la presente, estuvo dirigido a estudiantes de primaria y tiene en cuenta los descriptores de inteligencia emocional (estrés), aprendizaje y autogestión, al considerar como parte de sus criterios la

realización de deberes escolares, actividades extraescolares y las funciones ejecutivas. En el estudio y de acuerdo con las investigaciones descritas con anterioridad se constató que a mayor motivación mejor rendimiento, exponiendo que también hay una relación con los hábitos de estudio de los niños, niñas y jóvenes como aspecto que facilita o limite el aprendizaje significativo y la autogestión del mismo.

Por tal razón, se considera importante para la investigación, favorecer la efectividad del entrenamiento en estrategias para el aprendizaje, que, junto con otras competencias, como los conocimientos previos, la cultura, expectativas, creencias, autoestima, complejidad de las tareas, son concluyentes para mejorar el desempeño académico. Es por tanto que la motivación influye en la búsqueda de información y favorece la resolución de problemas en el proceso de aprendizaje, desarrollando en los estudiantes la capacidad de autorregulación, introspección, mejorando su desempeño cognitivo.

Antecedentes de Investigación de Carácter Nacional

Muñoz (2023) investigación titulada Constructos teóricos sobre neuroeducación y su relación con la inteligencia emocional en la práctica docente en educación básica primaria, es una tesis doctoral realizada en Colombia, bajo el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, método fenomenológico; la recolección de la información se realizó mediante la entrevista a profundidad, con cinco informantes claves. Para el cumplimiento de los propósitos, se evidenció que existe relación entre la inteligencia emocional y la neuroeducación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, logrando que sean más funcionales para las necesidades de la comunidad en la cual está inmersa la institución educativa; presenta como aspecto importante la disposición de los docentes, como elemento diferenciador en el quehacer pedagógico, mediante la incorporación de conocimientos acerca del funcionamiento cerebral para favorecer las dinámicas psicosociales que se presentan en los espacios de aprendizaje, logrando cumplir con el propósito inicial de la investigación que es la construcción de la teoría.

Este estudio representa una oportunidad para comprender en el marco de la presente investigación, la importancia de saber cómo aprende el cerebro, no solamente por parte del cuerpo docente, sino también, encontrar estrategias para que los padres

comprendan a nivel general como se genera el aprendizaje y favorecer la corresponsabilidad con el proceso educativo. Cuando los docentes conocen las bases del neuroaprendizaje, pueden, según el estudio resolver las necesidades de los estudiantes de una mejor manera; partiendo de la premisa que la gestión emocional es precursora del aprendizaje, logrando así un proceso de enseñanza integral, donde se le facilite al estudiante la identificación propia de las estrategias mediante las cuales pueda acercarse al conocimiento y encuentren la utilidad del mismo. Lo anterior, lo expone Hart (1983) “Educar sin saber cómo funciona el cerebro es como querer diseñar un guante sin haber visto nunca una mano” (p. 78).

Lindarte (2022), en su investigación doctoral titulada Constructos teóricos del pensamiento crítico para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas en básica primaria de Colombia; cuyo objetivo se describe en el título y se llevó a cabo en el municipio de Cúcuta. Presenta un enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y método hermenéutico; se empleó para el análisis e interpretación de la información la teoría fundamentada propuesta por los autores Strauss y Corbin (2002) por medio de la técnica de la codificación.

Los referentes de la misma fue la evolución de las prácticas pedagógicas para lo cual se hizo una revisión historiográfica desde la edad antigua hasta la actualidad, teniendo en cuenta los postulados de autores como Esquea (2017), quien refiere que los inicios de las prácticas pedagógicas se ubican en la Edad Antigua, mediante sus principales exponentes como San Agustín de Hipona, Santo Tomas de Aquino, Guillermo de Ockhan y Tomas Moro, quienes definen su labor pedagógica desde la transformación del hombre a través de las enseñanzas de la biblia y buscan el mundo nuevo mediante el cristianismo. En la Edad Moderna, Rene Descartes, creyó en el conocimiento espontáneo del ser humano.

En la edad contemporánea, diferentes autores proponen el principio de continuidad en la práctica pedagógica, entendida como la formación de ciudadanos integrales donde se tenga en cuenta el aspecto cognitivo, físico, moral y social. Actualmente, la práctica de la pedagogía, continúa teniendo estructuras tradicionales, pero sus objetivos, dan prioridad a la formación por competencias, con el propósito de

formar seres humanos competentes, críticos, resolutivos, consolidando así un aprendizaje significativo. Se articula con la investigación en el sentido que aporta conocimiento científico para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, como habilidad importante para la autogestión del aprendizaje, puesto que requiere de un procesamiento cognitivo estructurado, apoyado en la teoría de las funciones ejecutivas; además, que su población objeto son los estudiantes de básica primaria, siendo la misma población beneficiada de la presente investigación.

Una de las conclusiones del estudio es la importancia de desarrollar procesos de enseñanza con intencionalidad, para favorecer la construcción de aprendizajes significativos, teniendo en cuenta también las capacidades individuales de los estudiantes. Es una investigación que evidencia la necesidad de rescatar la participación del estudiante, puesto que, a través de la historia, los procesos de desarrollo y contexto han cambiado. También reconoce el importante rol que tiene el docente en el proceso educativo; invita, dentro de sus conclusiones a minimizar prácticas tradicionalistas donde se considera al docente el único portador de conocimiento y brinda información frente a cómo estructurar una práctica pedagógica funcional para la generación actual, sin olvidar las bases epistemológicas.

Se presenta también la investigación de Giraldo (2021) titulada Inteligencia emocional intrapersonal percibida y autoestima en estudiantes de bachillerato de una institución educativa de Colombia, tesis doctoral de enfoque cuantitativo, estudio correlacionar, descriptivo, transversal; cuyo objetivo fue analizar la relación entre el nivel de autoestima y la inteligencia emocional en los estudiantes de 11 a 18 años, mediante la aplicación de una escala TMSS-24. Se seleccionó como parte de la revisión documental por tener en cuenta descriptores como inteligencia emocional, educación básica y adolescencia.

La investigación partió de la necesidad del conocimiento de sí mismo como habilidad necesaria para la interacción social. Se concluyó que las instituciones educativas son un entorno importante para el desarrollo de las competencias analizadas y que hacen parte del desarrollo integral del ser humano. Además, resalta que un estudiante con autoestima alta de acuerdo a la escala aplicada, tiene conductas

de auto-respeto y autoconocimiento, lo que permite reconocer su valía personal, con lo que puede conducir su comportamiento y afrontar las consecuencias de sus decisiones; a su vez que adquiere un mayor control de impulsos, empatía y conciencia crítica.

El aporte de la investigación es la reafirmación que la inteligencia emocional es un aspecto importante para la autogestión del conocimiento, puesto que, el tener un concepto positivo de sí mismo, fortalece la motivación, el interés hacia la construcción de un proyecto de vida donde la gestión del conocimiento tenga un papel significativo. También brinda información de cómo medir la autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes e invita al sistema educativo a la investigación continuada para el mejoramiento de la calidad educativa. Evidencia como el fortalecimiento de las habilidades en mención, aportan al desarrollo de un clima escolar que favorezca en aprendizaje y el buen rendimiento académico; lo cual, permite un desarrollo personal en los docentes al interiorizar la importancia de introducir en las prácticas pedagógicas aspectos psicosociales, que mejoran sus conductas y alivianen los posibles factores estresores del ejercicio de la docencia.

Silva (2021), investigación titulada Inteligencia emocional y desempeño académico en los estudiantes de tercero a quinto de básica primaria de la institución educativa Distrital del barrio Montes, de Barranquilla, tesis doctoral que tuvo como objetivo determinar la relación entre las variables descritas en el título; para lo cual, empleó el enfoque cuantitativo, descriptivo, no experimental de corte trasversal y alcance correlacional. El instrumento de recolección de la información fue un cuestionario de 44 ítems, que contemplaba las dimensiones de la inteligencia emocional descritas por Ruiz (2007), manejo de emociones, solución de problemas, socialización, felicidad – optimismo y autoestima. La investigación surgió de la necesidad de comprobar la relación directa de ambos conceptos, comprobando lo encontrado en la literatura sobre el tema. El estudio permitió demostrar que sí existe correlación significativa entre las dimensiones en el contexto estudiado. La autora, manifiesta su interés por que la comprensión de esa relación permita la construcción de

ambientes de aula donde se implementen estrategias emocionales - efectivas mejorando la motivación, confianza y seguridad a los escolares.

El aporte a la investigación, es que la inteligencia emocional es una dimensión que puede ser investigada desde los enfoques cualitativos, cuantitativos y que según la revisión documental, confirma su influencia en el desempeño académico. Los teóricos que han investigado esta relación brindan herramientas para mejorar las prácticas pedagógicas; sin embargo, desde la experiencia docente se continúan evidenciando métodos tradicionalistas que no permiten la adhesión de estas dimensiones que son tan importantes para el cumplimiento de los objetivos educativos propuestos a nivel nacional e internacional.

Los componentes propuestos por Ruiz (2007), permiten que los estudiantes puedan tener avances cognitivos y emocionales, lo que se relaciona con las preguntas de investigación de la presente investigación. Además, se convierten en un elemento a considerar en la construcción de los instrumentos de recolección de la información que serán aplicados a estudiantes y docentes. Finalmente, confirma que los estudiantes de grado quinto de acuerdo a su etapa del ciclo vital, logran evidenciar la influencia de la inteligencia emocional en su proceso de aprendizaje, lo cual favorece la comprensión e interpretación de la información que aportarán.

De la revisión de los antecedentes de investigación nacionales e internacionales enriquecen el marco teórico y referencial al aumentar la comprensión de los constructos y enriquecer los instrumentos de recolección de información. Cabe anotar, que, durante la revisión documental, no se encontraron estudios que tuvieran los descriptores autogestión del aprendizaje, aprendizaje experiencial, educación primaria, inteligencia emocional; lo que se convierte en una oportunidad de generar un nuevo conocimiento que mitigue la necesidad presentada en el contexto y brinde herramientas para posteriores investigaciones. Finalmente, en las investigaciones seleccionadas, se concluye de manera general que la inteligencia emocional influye en el aprendizaje, no se especifica un tipo de aprendizaje, pero contribuye al acceso al conocimiento cumpliendo con algunos de los objetivos de la educación propuestos en la normativa nacional e internacional.

Antecedentes de Investigación de Carácter Regional

En el marco del proceso de revisión documental realizado para la presente investigación, no se identificaron antecedentes regionales de nivel doctoral, en los repositorios académicos de las universidades del Valle del Cauca relacionados directamente con la temática abordada. Esta ausencia de producción investigativa a nivel regional otorga mayor relevancia y pertinencia a este estudio. En tal sentido, la investigación no solo aporta a la comprensión del fenómeno desde un enfoque teórico y metodológico riguroso, sino que también se constituye en un referente inicial para el análisis y la discusión académica en el ámbito regional, contribuyendo al fortalecimiento de la producción científica y al desarrollo de prácticas educativas contextualizadas.

Con el propósito de organizar y analizar de manera sistemática los estudios previos relacionados con el tema de investigación, se ha elaborado la tabla 1. de resumen de antecedentes. En ella se consignan los aportes más relevantes de cada investigación revisada y se establece la relación de estos aportes con las categorías emergentes identificadas en el presente estudio, lo cual permite evidenciar la pertinencia de cada antecedente y su contribución al marco conceptual. Esta estructura facilita la comprensión de cómo los hallazgos previos dialogan con los temas centrales de la investigación, y permite identificar vacíos o áreas poco exploradas.

Tabla 1.

Síntesis de los antecedentes de la investigación

INVESTIGACIÓN	RELACIÓN CON LA CATEGORÍA ANALÍTICA	APORTE A LA INVESTIGACIÓN
Antecedentes de Investigación de carácter internacional		
Arteaga (2023) titulada Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención de educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria	Se vincula con las categorías conceptuales de inteligencia emocional y la autogestión del aprendizaje, al destacar al docente como mediador emocional que, a través de experiencias pedagógicas significativas, favorece la autorregulación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes,	Destacar el rol del docente como mediador del aprendizaje autogestivo y al visibilizar la claridad emocional como un factor clave para dar sentido al aprendizaje, ampliando la comprensión del papel de las emociones más allá del comportamiento e integrándolas en los ambientes pedagógicos.

Tabla 1 (cont.)

Betegon (2022), Neuroeducación y funciones ejecutivas, evaluación y estrategias educativas frente a la regulación emocional en el aula.	Se articula con las categorías de aprendizaje experiencial, inteligencia emocional y autogestión del aprendizaje, al mostrar que la atención, las funciones ejecutivas y la regulación emocional permiten al estudiante reflexionar sobre su experiencia, autorregularse y asumir un rol activo en la construcción de sus aprendizajes.	Destaca la atención y la regulación emocional como fundamentos de la autogestión del aprendizaje, al relacionarlas con la capacidad de controlar estímulos, comprender y transferir lo aprendido, y orienta la construcción de instrumentos desde una perspectiva experiencial basada en la inteligencia emocional.
Añón (2020). Mejora de los procesos de autorregulación del aprendizaje y de la comprensión escrita	Se relaciona con la autogestión del aprendizaje, la inteligencia emocional y el aprendizaje experiencial en primaria, al evidenciar que el desarrollo de la autorregulación y la comprensión escrita fortalece la autonomía del estudiante, mejora el aprendizaje y favorece su permanencia escolar mediante experiencias formativas conscientes y significativas.	El estudio muestra que fortalecer la autorregulación y la comprensión lectora favorece la permanencia escolar y mejora la motivación y la atención, aportando elementos clave para la autogestión del aprendizaje.
Martínez (2019), Aprendizaje, funciones ejecutivas y estrés en el alumnado de educación primaria	Se relaciona con las categorías de inteligencia emocional, autogestión del aprendizaje y aprendizaje experiencial en primaria, al evidenciar cómo la motivación, el manejo del estrés y las funciones ejecutivas influyen en la autorregulación, el rendimiento académico y los hábitos de estudio de los estudiantes de primaria, aspectos clave para favorecer procesos de aprendizaje autónomos y significativos desde la experiencia escolar.	Aporta al evidenciar que la motivación, las estrategias de aprendizaje y el manejo del estrés influyen directamente en el rendimiento y la autorregulación de los estudiantes de primaria, lo que refuerza la importancia de fortalecer estos aspectos para favorecer la autogestión del aprendizaje desde la inteligencia emocional.
Antecedentes de investigación de carácter nacional		
Muñoz (2023) Constructos teóricos sobre neuroeducación y su relación con la inteligencia emocional en la práctica docente en educación básica primaria	Se enmarca con las categorías de inteligencia emocional, aprendizaje experiencial en primaria y autogestión del aprendizaje, al mostrar que el	La investigación aporta al destacar que comprender el funcionamiento del cerebro y la gestión emocional permite a docentes y familias apoyar mejor

Tabla 1 (cont.)

	conocimiento del funcionamiento cerebral y la gestión emocional del docente favorecen experiencias de aprendizaje más significativas y promueven en los estudiantes una participación activa y consciente en la regulación de su propio aprendizaje	el aprendizaje, favoreciendo prácticas pedagógicas que fortalecen la autogestión y el sentido del aprendizaje en los estudiantes.
Lindarte (2022) Constructos teóricos del pensamiento crítico para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas en básica primaria de Colombia	Se relaciona con el aprendizaje experiencial en primaria y la autogestión del aprendizaje, al resaltar el pensamiento crítico como base para un aprendizaje significativo y autónomo, donde el estudiante asume un rol activo en la construcción de su conocimiento.	Aporta fundamentos científicos que fortalecen el pensamiento crítico como habilidad clave para la autogestión del aprendizaje, el cual demanda un procesamiento cognitivo organizado sustentado en la teoría de las funciones ejecutivas; además, comparte la misma población de estudio
Giraldo (2021) Inteligencia emocional intrapersonal percibida y autoestima en estudiantes de bachillerato de una institución educativa de Colombia	Se vincula principalmente con las categorías de inteligencia emocional y autogestión del aprendizaje, al demostrar que la autoestima y el autoconocimiento fortalecen la autorregulación, la motivación y el control emocional, capacidades clave para que el estudiante gestione de manera consciente su comportamiento y su proceso de aprendizaje.	La investigación refiere que la inteligencia emocional y la autoestima fortalecen la autogestión del aprendizaje, al potenciar la motivación, el bienestar y el rendimiento académico, e impulsar prácticas pedagógicas con mayor énfasis en lo socioemocional.
Silva (2021) Inteligencia emocional y desempeño académico en los estudiantes de tercero a quinto de básica primaria de la institución educativa Distrital del barrio Montes	Se relaciona principalmente con las categorías de inteligencia emocional y autogestión del aprendizaje, al evidenciar que el manejo emocional, la autoestima y la solución de problemas inciden directamente en el desempeño académico de estudiantes de básica primaria.	Confirmar la influencia de la inteligencia emocional en el desempeño académico y en la autogestión del aprendizaje, validada desde distintos enfoques investigativos.

Antecedentes de investigación de carácter regional

No se identificaron antecedentes regionales de nivel doctoral, en los repositorios académicos de las universidades del Valle del Cauca relacionados directamente con la temática abordada.

Nota. Fuente Elaboración propia (2025).

Bases Teóricas y Conceptuales

La presente investigación tuvo como propósito la construcción de una Aproximación Teórica para la Autogestión del Aprendizaje a través de la Experiencia y la Inteligencia Emocional en Estudiantes de Primaria del municipio de Candelaria; se sustenta en las teorías a priori como la inteligencia emocional, propuesta por Goleman (1995) y el aprendizaje experiencial acuñado por Kolb (1984); en los conceptos de autogestión del aprendizaje definida por Góngora (2005) y Piaget (1958); se parte de la premisa que la educación emocional es precursora del aprendizaje y que esta incluye el desarrollo de las funciones ejecutivas descritas por Lezak (1982), se propone la relación de estas con la autogestión del aprendizaje y la influencia de la metacognición; finalmente, se propone la educación básica primaria definida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y el aprendizaje de los estudiantes de grado quinto con relación a la etapa de desarrollo cognitivo de Piaget (1983) que corresponde a las operaciones concretas; a continuación se desarrolla cada uno de los conceptos.

A partir del proceso interpretativo desarrollado en el círculo hermenéutico, los hallazgos de la investigación permitieron dialogar con las teorías a posteriori y dar paso a la conceptualización de las categorías emergentes. Estas categorías no se comprenden como elementos aislados, sino como construcciones de sentido que se transforman a la luz de las experiencias de los sujetos y del encuentro entre los horizontes del investigador, los informantes y los referentes teóricos. En este sentido, las teorías a posteriori surgen como una ampliación comprensiva que resignifica los marcos conceptuales iniciales y posibilita una lectura más profunda del fenómeno, permitiendo comprender la autogestión del aprendizaje como un proceso situado, experiencial y emocionalmente mediado.

Aprendizaje experiencial

El aprendizaje experiencial, se basa en la asunción de que el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia concreta, que es trasladada a una conceptualización abstracta la cual es testada activamente a través de nuevas experiencias. Por ello, según Kolb (1984) el aprendizaje es un proceso que

permite la construcción del conocimiento en la reflexión y valía de las prácticas. Los planteamientos del autor, se enfocan en la exploración de los procesos cognitivos, que tienen relación con el procesamiento, identificación y descripción de las experiencias, que, en cada caso, sugieren un estilo de aprendizaje basándose en diferentes teorías expuestas en la tabla 1.

Analizando lo propuesto por el autor, se evidencian que en la teoría de Kolb (1984), se presentan cuatro estilos de aprendizaje: divergente, convergente, asimilador y acomodador, que se convierten en las características y capacidades diferenciadas en las personas en el momento de generar un aprendizaje y que surgen de las experiencias personales en un ambiente determinado.

Tabla 2

Aporte teórico a los estilos de aprendizaje propuestos por Kolb (1984)

AUTOR	POSTULADO	CONTRIBUCIÓN TEÓRICA AL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL SEGÚN KOLB (1984)
John Dewey (1859-1952)	Centrado en la teoría práctica, la vinculación de la experiencia con el proceso de aprendizaje	La experiencia como formadora para el aprendizaje, la observación y el juicio participa como agente primordial, se integran a la experiencia y los conceptos y se presenta el aprendizaje como un proceso dialéctico.
Kurt Lewin (1890-1947)	Para que un aprendizaje sea posible, es necesario complementar un ciclo de eventos que incluya la experiencia, la observación y abstracción de la misma.	La importancia de las experiencias personales sirve para iniciar el propio proceso de cuestionamiento, la comprensión de los individuos, la experiencia concreta en donde se prueban y se validan los conceptos abstractos, la experiencia personal inmediata en donde se da sentido a los conceptos abstractos y, por último, la investigación – acción y la formación en el laboratorio, ya que allí existe una retroalimentación.
Jean Piaget (1896-1980)	La inteligencia surge como un producto de la interacción entre el individuo y el ambiente que se vivencia.	El aprendizaje como un proceso dialectico entre la asimilación de la experiencia en conceptos y el uso de esos conceptos para la experiencia, el crecimiento cognitivo y las cuatro etapas identificadas por el autor.

Nota. Fuente: elaboración propia. Adaptado de Pezo (2017).

El autor, también plantea dos dimensiones del aprendizaje experiencial: la percepción, que presenta dos tipos, el primero es aquella que recibe información a través de la experiencia propiamente dicha y aquella información que se obtiene en la conceptualización abstracta. La segunda dimensión es el procesamiento de la

información, la cual se da en la experimentación activa u observación reflexiva. Lo anterior, llevo al autor a describir el modelo de cuatro cuadrantes para exponer los estilos de aprendizaje, del cual se interpreta a manera de ejemplo que combina la experiencia concreta con la experimentación activa, tiene un estilo de aprendizaje acomodador y así sucesivamente al ubicar el desempeño del estudiante en la figura 1.

Para establecer en el proceso de aprendizaje los aspectos fuertes y débiles de las personas, el autor empleó un inventario que requería que ordenaran jerárquicamente cuatro palabras relacionadas con las cuatro capacidades descritas con anterioridad: observación reflexiva (OR), experiencia concreta (EC), conceptualización abstracta (CA) y experimentación activa (EA); entendiendo que la adquisición de esas habilidades hacen parte de un proceso, que parte de la experiencia hasta la formación de conceptos que al ser asimilados y organizados se pueden generalizar a otras situaciones; lo anterior se logra al involucrar las cuatro capacidades. La EC se da, cuando se obtiene la habilidad de tener experiencias nuevas sin juicios de valor; en la OR, se da cuando se adquiere la capacidad de reflexionar sobre los sucesos, observarlos y estudiarlos desde diferentes enfoques. En la CA, las personas tienen la capacidad de crear conceptos nuevos que se unen con las teorías existentes y finalmente en la EA, se da la implementación de las teorías para tener un criterio y solucionar problemas.

Las capacidades mencionadas son momentos continuos y cíclicos del proceso de aprendizaje, iniciando con la EC, OR, CA, para cerrar el ciclo con la EA. De lo anterior, se generan los cuatro estilos de aprendizaje, los cuales son caracterizados por Greppi (2019) como: convergente, divergente, acomodador y asimilador, cuyas características presentes en los estudiantes se describen en la tabla 2. En cuanto al rol de los docentes en el modelo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (1984), se proponen cuatro relaciones a destacar: facilitador, experto, evaluador y coach, las cuales no tienen un orden específico, pero sí debe evaluar la pertinencia del rol en cada una de las etapas del modelo.

Figura 1

Modelo que rige la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984)



Nota. Tomado de Kolb (1984).

El docente que ejerce el rol de coach, se convierte en un mediador entre el estudiante y las metas de aprendizaje que quiere alcanzar, brindando constante retroalimentación. El rol de facilitador por su parte, brinda ayuda al estudiante en la reflexión sobre las experiencias previas, mejorando la motivación entre el grupo de estudiantes. El docente evaluador, permite al estudiante el cumplimiento satisfactorio de los estándares estipulados de desempeño, siendo un guía en el proceso educativo, hacia unos resultados evidentes que permiten alcanzar la calidad educativa y los docentes cuyo rol es de expertos, quienes permiten concretar las experiencias propias con los contenidos académicos, empleando las teorías en la resolución de los problemas, promoviendo el pensamiento crítico.

En conclusión, el aprendizaje experiencial (figura 2), se centra en la idea de que la experiencia juega un papel importante en el proceso de aprendizaje resaltando la relación entre la persona y su entorno. Esta teoría sostiene que el aprendizaje es situado y que debe estar relacionado con el contexto en el cual ocurre. Dewey (1938)

enfatisa que “existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación” (p. 68) y coincide con Schön (1998), en que el proceso de reflexión y pensamiento derivados de la experiencia detonan el aprendizaje. Además, señala que la experiencia conlleva al aprendizaje permanente y al desarrollo de la persona

Tabla 3

Características de los estilos de aprendizaje según Greppi (2019)

CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE DIVERGENTE	CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE ACOMODADOR	CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE CONVERGENTE	CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE ASIMILADOR
Sociable	Sociable	Pragmático	Poco sociable
Sintetiza bien	Organizado	Racional	Sintetiza bien
Genera ideas	Acepta retos	Analítico	Genera modelos
Soñador	Impulsivo	Organizado	Reflexivo
Valora la comprensión	Busca objetivos	Buen discriminador	Pensador abstracto
Orientado a las personas	Orientado a la acción	Orientado a la tarea	Orientado a la reflexión
Espontáneo	Dependiente de los demás	Disfruta aspectos técnicos	Disfruta la teoría
Disfruta el descubrimiento	Poca habilidad analítica	Gusta de la experimentación	Disfruta hacer teoría
Empático	Empático	Es poco empático	Poco empático
Abierto	Abierto	Hermético	Hermético
Muy imaginativo	Asistemático	Poco imaginativo	Disfruta el diseño
Emocional	Espontaneo	Buen líder	Planificador
Flexible	Flexible	Insensible	Poco sensible
Intuitivo	Comprometido	Deductivo	Investigador

Nota. Fuente elaboración propia tomado de Greppi (2019)

. En la relación la investigación y teniendo en cuenta la población sujeto de estudio, se considera importante el brindar experiencias reales que permitan a los estudiantes un aprendizaje más significativo y activo. Además, desde la experiencia se puede lograr una mayor generalización del mismo en las actividades de naturaleza ocupacional en el cual se involucren. Se evidencia desde la práctica de la docencia, que las actividades pedagógicas vivenciales tienen mayor participación y disposición en los estudiantes, lo que puede favorecer al cumplimiento de los propósitos propuestos.

Figura 2

Características principales del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984)



Nota. Tomado de Gleason, M. (2019).

Inteligencia emocional

Para definir inteligencia emocional, es importante entender sus raíces etimológicas de los dos conceptos que lo componen, inteligencia y emoción. Bulla (2009), refiere que la palabra inteligencia proviene del latín *intus legere*, que traduce leer dentro, porque gracias a ella, se puede leer el interior, lo que se conoce y conlleva a la comprensión; entender algo, es decirlo en el interior, como si se estuviera leyendo. Esta noción sugiere que la inteligencia no se limita a una acumulación de información, sino que implica un proceso interno de comprensión profunda, donde el sujeto dialoga consigo mismo y con su experiencia. En los postulados más antiguos, se resalta el concepto de autores como Piaget (1983) que propone el concepto:

La inteligencia no es así más que un término genérico que designa las formas superiores de organización o de equilibrio de las estructuras cognitivas” (p. 17). A lo que luego añade: [...] “la inteligencia es esencialmente un sistema de operaciones vivientes y actuantes. Es la adaptación mental más avanzada, es decir, el instrumento indispensable de los intercambios entre el sujeto y el universo, cuando sus circuitos

sobrepasan los contactos inmediatos y momentáneos para alcanzar las relaciones extensas y estables (p. 17).

Desde una perspectiva psicológica del desarrollo, Piaget (1983) concibe la inteligencia como una forma superior de organización y equilibrio de las estructuras cognitivas, las cuales se construyen progresivamente a partir de la interacción del sujeto con el entorno. Para el autor, la inteligencia no es un rasgo fijo ni una capacidad aislada, sino un proceso dinámico de adaptación que se manifiesta cuando el individuo logra reorganizar sus esquemas mentales frente a nuevas experiencias. Al afirmar que la inteligencia es un “sistema de operaciones vivientes y actuantes”, Piaget destaca su carácter activo, autorregulado y transformador, en el que el sujeto participa de manera consciente en la construcción de su conocimiento.

Asimismo, la noción de adaptación mental planteada remite a los procesos de asimilación y acomodación, mediante los cuales el individuo integra la información nueva y reorganiza sus estructuras cognitivas para alcanzar estados de equilibrio más complejos. Este proceso no solo implica operaciones lógicas, sino también una disposición interna para enfrentarse a la novedad, al conflicto cognitivo y a la reorganización del sentido. Desde esta lectura, la inteligencia puede entenderse como una capacidad que involucra dimensiones emocionales, en tanto el equilibrio cognitivo se ve influido por la motivación, la seguridad y la disposición afectiva del sujeto para aprender, lo que permite establecer un puente conceptual con la inteligencia emocional como soporte del desarrollo y la autogestión del aprendizaje.

Complementariamente, Vygotsky (1979) amplía esta comprensión al destacar que la inteligencia no se reduce a la resolución de problemas, sino que se expresa en la capacidad del sujeto para adaptarse a diversas situaciones socioculturales y utilizar el conocimiento de manera práctica y contextualizada. Esta visión introduce el papel mediador de la interacción social y del contexto en el desarrollo de la inteligencia, lo que permite reconocer que los procesos cognitivos están profundamente entrelazados con las dimensiones emocionales y sociales.

Se entiende entonces que la inteligencia es un proceso activo, que involucra la capacidad de planificación, autorregulación, comunicación asertiva, toma de

decisiones; que requiere de una zona de desarrollo próximo; además, la inteligencia es una propiedad de la relación entre pensamiento y lenguaje, que favorece la adaptación, esta, depende del pensamiento, por lo cual carece de contenido, de ahí que presenta diferencias, que más adelante, Gardner (1999) enmarca en su teoría de inteligencias múltiples.

En cuanto al término de emoción, proviene del latín “emovere” que significa “molestar” y “mover”, que significa un movimiento interno que sacude el alma y el cuerpo. Según Scherer (2005):

Episodio de cambios interrelacionados, sincronizados en el estado de todos o la mayoría de los cinco subsistemas orgánicos, en respuesta a la evaluación de un evento o estímulo externo o interno como evento relevante para los principales intereses del organismo (p.697).

En esta línea, Scherer (2005) concibe la emoción como un episodio complejo de cambios interrelacionados y sincronizados que afectan diversos subsistemas orgánicos, los cuales se activan tras la evaluación de un evento relevante para los intereses del sujeto. Esta definición resalta el carácter evaluativo de la emoción, en tanto no surge de manera automática, sino a partir de la interpretación que el individuo realiza de la situación vivida. De este modo, la emoción se configura como una respuesta organizada que integra percepción, valoración y acción, otorgando significado a la experiencia. Desde la perspectiva cognitiva, las emociones se entienden como el resultado de un proceso de valoración que determina su intensidad y orientación, estrechamente vinculado a la actividad fisiológica.

En concordancia, Damasio (2005) plantea que las emociones son programas de acción complejos y mayoritariamente automáticos, configurados evolutivamente para guiar la respuesta del organismo frente al entorno. Estas acciones no solo se manifiestan en expresiones corporales visibles, sino también en ajustes internos que impactan la regulación del comportamiento y la toma de decisiones, lo que permite comprender las emociones como un soporte fundamental para la construcción del significado, el aprendizaje y la interacción con el contexto. Las emociones son:

Programas de acción complejos y en buena medida automáticos, establecidos por la evolución; [...] se trata de un universo de acciones que se ejecutan en el cuerpo y que van desde las expresiones faciales y las diferentes posturas hasta modificaciones que afectan a las vísceras y al medio interno (p.59).

Esta raíz conceptual permite comprender la emoción no como un estado pasivo, sino como una fuerza dinámica que impulsa respuestas, orienta la acción y predispone al sujeto frente a lo que acontece. Desde esta perspectiva, la emoción constituye un proceso integral que involucra dimensiones cognitivas, fisiológicas y experienciales, las cuales se activan cuando el individuo se encuentra ante un estímulo significativo. Desde la perspectiva cognitiva, las emociones son el resultado del proceso que permite evaluar la relevancia de los eventos con la influencia de la actividad fisiológica, que determina la intensidad de la emoción.

Plantea que se conocen seis emociones básicas (tristeza, miedo, asco, alegría, ira y sorpresa) independientemente de la edad, género o cultura. Como secundarias considera a aquellas relacionadas con el comportamiento o sociales y que surgen de la composición de las emociones básicas y se desarrollan en el proceso de crecimiento de las personas en la interacción social, estas son: la decepción, la envidia, el remordimiento, la vergüenza, la nostalgia, el ansia, la esperanza, los celos, entre otras.

Scherer (2001) refiere que las emociones se enmarcan en cinco componentes, el cognitivo que procesa la información y su base es el sistema nervioso central (SNC), evalúa las situaciones que experimenta el ser. El neurofisiológico, que regula los sistemas orgánicos y también depende del SNC, el sistema nervioso autónomo y endocrino. El motivacional, que prepara y dirige la acción. El de la expresión motora, que, gracias al sistema nervioso somático, comunica sobre la reacción y las intenciones del comportamiento y, finalmente el componente del sentimiento subjetivo que monitoriza el organismo internamente y la relación que ha tenido con el ambiente, generando los sentimientos.

En la relación emoción – cognición, las emociones actúan en la regulación de los procesos cognitivos, como la atención, la memoria, la toma de decisiones; puesto que,

permiten la orientación hacia los estímulos presentados como agradables, logrando la consolidación de las informaciones al darles un sentido, logrando que se conviertan en aprendizaje significativo, es por lo anterior, que parte de la labor docente, debe ir direccionada a la presentación de los estímulos académicos a los estudiantes de manera que se despierte en ellos la motivación hacia acciones que le interese a la persona, a su vez, que puedan desarrollar la regulación emocional y el control de la impulsividad, de manera que se logre la atención plena para decidir libremente lo que se desea aprender.

En cuanto al concepto de inteligencia emocional, diferentes autores han dividido la inteligencia en varios tipos, siendo Fandiño (2008), quien propuso que existían tres tipos: la analítica, creativa y la práctica; Gardner (2001), conceptualiza la inteligencia como:

Un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura. Este modelo cambio en la formulación, es importante porque indica que las inteligencias no son algo que se pueda ver o contar: son potenciales que se activan o no en función de los valores de una cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/ familia, sus enseñantes u otras personas (p. 44).

Es así como el autor propone ocho potencialidades independientes que dieron origen a su teoría de inteligencias múltiples: intrapersonal, natural, lingüística, musical, lógico – matemática, kinestésica - corporal y visual – espacial e interpersonal. Salovey y Mayer (2001) mencionaron el término por primera vez de inteligencia emocional, como una habilidad para percibir, evaluar, expresar, comprender y regular las emociones, generando un crecimiento intelectual y emocional. Desde una perspectiva cognitiva, el concepto anterior considera las emociones como un factor de adaptación ambiental, de manera que se logren resolver problemas y se incorpora el concepto de inteligencia social, como el control de las propias emociones y la de los demás, expresándolas en función del aprovechamiento social y cultural.

Más adelante, Goleman (1995), populariza el concepto de inteligencia emocional, ubicando su importancia por encima del coeficiente intelectual a raíz de test

psicométricos para alcanzar el éxito personal y profesional. El autor, prioriza el logro de competencias como la conciencia de sí mismo, la autorregulación y la motivación; siendo esta último un eje fundamental para la autogestión del aprendizaje porque se hace evidente en las prácticas pedagógicas que la ausencia de motivación afecta el rendimiento académico; es por esto que se tiene en cuenta los factores intrínsecos de motivación como el esfuerzo, la curiosidad, la superación, el desafío y la autodeterminación que pueden surgir de manera espontánea como características de la personalidad a partir de las necesidades de cada persona. Los factores extrínsecos, son aquellos que dependen del medio externo, siendo un tipo de motivación que requiere de un sistema de recompensas, requiriendo del nivel de autonomía de cada persona.

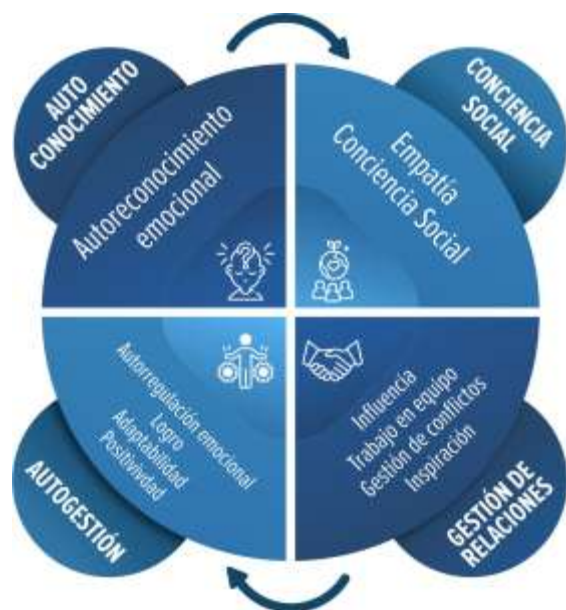
La inteligencia emocional, es conceptualizada por Goleman (1995) como un conjunto de características clave para resolver con éxito los problemas vitales entre las que destacan: la habilidad de auto-motivarse y persistir sobre las decepciones; controlar el impulso para demorar la gratificación; regular el humor; evitar trastornos que disminuyan las capacidades cognitivas; mostrar empatía, y generar esperanza. Involucra el concepto de autorregulación relacionado con cómo la persona maneja su mundo interno para beneficio propio y de los demás, las competencias que la integran son: autocontrol emocional, orientación a los resultados, adaptabilidad y optimismo. La educación emocional, atiende al desarrollo de una de las partes estructurales de una persona y tiene repercusión en el ámbito escolar; está relacionada con la formación de competencias emocionales entre las que se encuentran la conciencia y control emocional, la regulación emocional, la autonomía personal, la inteligencia interpersonal, las habilidades de vida y bienestar, conciencia de sí mismo, autogestión emocional. Los componentes de la inteligencia emocional se describen en la figura 3.

Las emociones se relacionan con el contexto en la medida que son vitales para interactuar con las partes que las componen, favorece la reflexión sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje e intervienen en el desarrollo de la sana convivencia. Las emociones son importantes para entender el proceso de acceso al conocimiento. Se concluye entonces que el aspecto emocional es un precursor del aprendizaje cognitivo

y que, para cumplir con los objetivos de aprendizaje propuestos por las instituciones educativas, es necesario iniciar por esta competencia, puesto que, según los hallazgos encontrados, si un estudiante no logra la asertividad emocional se detiene automáticamente el aprendizaje o este pierde su utilidad al no permitir la resolución de problemas cotidianos y al no poder gestionar el comportamiento para adaptarse a la sociedad.

Figura 3

Componentes del modelo de inteligencia emocional Goleman (1995)



Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

Autogestión del aprendizaje

Para la conceptualización de este descriptor es necesario definir los conceptos que lo conforman. Aprendizaje, según Piaget (1958) lo considera como un proceso mediante el cual las personas, mediada por la experiencia, el contacto con los objetos, la relación interpersonal, construye el conocimiento, modificando constantemente sus esquemas cognoscitivos del entorno que lo rodea, durante el proceso de asimilación y acomodación. En su planteamiento sobre el aprendizaje considera algunos términos claves: inteligencia, esquema cognitivo, adaptabilidad, asimilación, acomodación,

equilibrio, los cuales se describen a continuación y su relación se presentan en la tabla 4.

El termino inteligencia es la capacidad permanente de adaptación que tienen las personas de acomodar los esquemas cognitivos al entorno; esquemas cognitivos, como unidades de la cognición que representa el ambiente que les rodea; la adaptabilidad, como la capacidad que mantiene la correspondencia entre el mundo que rodea a la persona y sus esquemas cognitivos y le permiten ser funcional; asimilación, que es la incorporación de una nueva información a un esquema cognoscitivo existente, integrándola y entendiéndola; acomodación, son los cambios significativos en el esquema cognitivo al ingresar nueva información; equilibrio, entendido como el impulso de las personas a modificar sus esquemas cognitivos para ser coherente en el entorno que lo rodea. Para el autor, una persona que aprende, está siendo activa en su proceso y su potencialidad cognitiva depende del nivel de desarrollo que tenga y de sus esquemas cognoscitivos.

Tabla 4

Ejes conceptuales de la teoría de Piaget (1958) sobre el aprendizaje

EJES CONCEPTUALES DE LA TEORÍA DE PIAGET		
Estructura cognitiva Piaget (2004) Constituyen una organización de conocimientos.	Esquemas de acción: Piaget (1974) comportamientos reflejos, movimientos voluntarios, operaciones mentales.	
	Operaciones cognitivas: Piaget (1974) acciones interiorizadas, reversibles, agrupadas en sistemas.	
Función ejecutiva Piaget (1995) Están en constante desarrollo y estrechamente relacionadas con la inteligencia.	Organización: Piaget (1985) Atributo de la inteligencia formada por las etapas de conocimientos que conllevan a conductas diferentes en situaciones específicas.	
	Adaptación: Piaget (1974)	Asimilación (fisiológica y psicológica) Fisiológica: proceso mediante el cual el organismo absorbe sustancias y las transforma en función de él. Psicológicas: incorporación de los objetos dentro de los esquemas de comportamiento.
		Acomodación: Modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Proceso mediante el cual el sujeto se ajusta a las condiciones externas.
Contenidos de la cognición	Percepciones, recuerdos, conceptos, operaciones o estructuras desde los niveles de las acciones humanas más ligados al mundo material hasta las más refinadas abstracciones producto de los conocimientos de una cultura.	

Nota. Fuente. Elaboración propia. Tomado de Piaget (1958)

Para Vygotsky (1979) el aprendizaje se da en la interacción con personas adultas, pares, la cultura y las instituciones, puesto que son considerados promotores de desarrollo que impulsan y controlan el comportamiento de la persona, el cual desarrolla las habilidades cognitivas como el pensamiento, atención, voluntad, memoria, mediante el descubrimiento y la interiorización que le permiten acomodar los significados, signos e instrumentos de la cultura. El autor considera que el aprendizaje y el desarrollo son procesos interdependientes, porque uno estimula al otro, donde el rol siempre es activo y el desarrollo mental favorece la reconstrucción de significados. La capacidad cognitiva depende entonces de la calidad de las interacciones sociales y de la zona de desarrollo próximo del niño. Lo anterior, se expone en la tabla 4.

La autogestión del aprendizaje se comprende como un proceso mediante el cual el estudiante asume un rol activo y consciente frente a su formación, implicando no solo la organización de tareas académicas, sino también la toma de decisiones, la autorreflexión y el uso intencional de los recursos disponibles. Desde esta mirada, la autogestión trasciende el cumplimiento de actividades escolares y se configura como una capacidad formativa que articula lo cognitivo, lo motivacional y lo contextual en función del aprendizaje con sentido.

La autogestión del aprendizaje, es definida según Gongora (2005) como “aquella en la que el estudiante planifica, controla y evalúa su propio aprendizaje por medio del cumplimiento de objetivos académicos y motivacionales haciendo uso de recursos materiales, tecnológicos y humanos” (p. 3); esta definición destaca el carácter estratégico del estudiante, quien asume la responsabilidad de regular su aprendizaje a partir de metas claras y de la gestión consciente de los medios que facilitan su logro.

Complementariamente, Martínez (2014) amplía esta comprensión al situar la autogestión como una decisión personal orientada al crecimiento y la superación, enfatizando la autonomía del sujeto en su proceso formativo. En este sentido, sostiene que “el conocimiento adquirido es una forma de superación, que parte de la decisión personal y que le brindaría la capacidad de controlar, monitorear y evaluar sus metas personales y académicas, administrando los recursos humanos y materiales a su

disposición” (p. 6). Aquí, la autogestión se vincula con la autorregulación y el compromiso personal frente al aprendizaje.

Según Zimmerman (1998) et al., la autogestión del aprendizaje se define como un proceso académico, mediante el cual los estudiantes activan, desarrollan la cognición, mejoran las conductas y afectos que están direccionados hacia el cumplimiento de los objetivos pedagógicos. Esta postura integra la dimensión emocional y comportamental, permitiendo comprender la autogestión como un proceso dinámico y continuo que se construye en la interacción entre el estudiante, sus experiencias y el contexto educativo.

Como lo describieron los autores, la autogestión del aprendizaje resulta una habilidad importante en la determinación de un buen rendimiento académico y la generación de aprendizajes significativos, puesto que permite a los estudiantes, entre otras competencias, involucrarse de forma activa en el proceso de aprendizaje, restándole importancia a factores externos, familiares, personales y contextuales que podrían limitar el acceso al conocimiento; lo anterior, justifica la generación de un cambio a nivel relacional, hacia una educación donde se considere al estudiante como un ser pensante que puede contribuir desde sus propios aprendizajes a cumplir la misión y visión personales e institucionales en el contexto en el cual se encuentre.

Tabla 5

Teoría del aprendizaje según Vygotsky (1979)

TEORÍA DEL APRENDIZAJE SEGÚN VYGOTSKY (1979)	
Procesos psicológicos elementales y superiores	Las funciones mentales superiores distinguen al ser humano de otros animales y se desarrollan primero en la interacción social (interpsíquicas) y luego se interiorizan como procesos internos del pensamiento (intrapsíquicas)
Internalización	Asume que el aprendizaje viene desde fuera hacia adentro, de lo social a lo individual. Es una serie de transformaciones: una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, que después de una serie de sucesos evolutivos, se convierte en un proceso intrapersonal.
Zona de desarrollo próximo (ZDP)	Se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. El nivel real es el efecto conseguido por el propio individuo y el potencial demuestra lo que el individuo puede aprender y hacer con la ayuda de las personas que lo rodean.
Relación pensamiento y lenguaje	El significado del pensamiento se expresa en la palabra, que permite la formación de conceptos, y el lenguaje actúa como un sistema que organiza internamente la experiencia.

Nota: Elaboración propia. Adaptado de Delgado et al. (2012).

La metacognición en el proceso de autogestión del aprendizaje

Cordero et al. (2019) definen la *metacognición* como “la capacidad humana necesaria para guiar y autorregular los propios procesos mentales básicos, del pensamiento y del aprendizaje” (p.107); esta definición comprende todos los mecanismos que supervisan, planifican y verifican el funcionamiento tanto cognitivo como comportamental y emocional del propio organismo. Por lo tanto, un buen desarrollo a nivel metacognitivo supone ser capaz de adaptarse a los cambios de manera flexible y, en consecuencia, sus alteraciones podrían generar en la persona dificultades para planificar y organizarse a nivel mental, lo que le impedirá lograr resultados óptimos en la resolución de tareas de cualquier clase.

Se considera un descriptor importante en la investigación porque para que los estudiantes sean autogestivos, el entorno educativo debe brindar herramientas que guíen los procesos mentales básicas, teniendo en cuenta que el balance entre emoción y cognición debe estar equilibrado permitiendo en los estudiantes un desarrollo personal permanente y en igualdad de condiciones que sus pares, sin importar el contexto o las condiciones socioculturales, lo que contribuye a mitigar las brechas en el acceso al conocimiento; Además, fortalecer la meta cognición, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, que es quizás una de las habilidades más esperadas y funcionales para la resolución de problemas personales y sociales.

Relación entre funciones ejecutivas y autogestión del aprendizaje

En conjunto, los procesos metacognitivos que definen a este amplio constructo son las denominadas funciones ejecutivas. El concepto de funciones ejecutivas se enmarca dentro de la neuropsicología, siendo Lezak (1982) la primera autora en definir las. Esta autora describió cuatro factores esenciales en las funciones ejecutivas, los cuales son la formulación de metas, entendida como la habilidad de crear y seleccionar estados deseables en el futuro; planificación, que es la elección de elementos, acciones y procesos necesarios para alcanzar una meta; el desarrollo, capacidad para iniciar, mantener, cambiar y detener la acción entre otras posibles que

previamente fueron diseñadas y ejecución que es la destreza para monitorizar y corregir acciones.

Todos los autores estudiados coinciden en que son un conjunto de actividades mentales complejas, que pueden ser tanto de naturaleza cognitiva como socioemocional, responsables tanto de la regulación de la conducta como de la regulación de los afectos, pensamientos y recuerdos que promueven un funcionamiento adaptativo, necesario para el logro de metas y el sentimiento de pertenencia social. En otras palabras, son habilidades esenciales para la salud mental y física, el éxito académico y personal, así como para el desarrollo cognitivo, social y psicológico a través de las cuales resolvemos deliberadamente problemas internos, efecto de la representación mental de actividades creativas y conflictos de interacción social, comunicativos, afectivos, motivacionales y problemas externos consecuencia de la relación entre el individuo y su entorno. Es por lo anterior, que los docentes deben ser conscientes de la importancia del fortalecimiento de las mismas, en la articulación curricular y con los estudiantes, el reconocimiento de su desarrollo y estructuración para la vida en general.

El proceso de aprendizaje en la educación básica primaria

En Colombia, los niveles educativos obligatorios, se identifican en el artículo 356 de la Constitución Política dividiéndolos en dos: primaria y secundaria, comprendiendo nueve grados, los cuales se organizan en torno a un currículo común, que abarca las áreas del conocimiento fundamentales y de la actividad humana. La investigación se encuentra dirigida a estudiantes de grado quinto de básica primaria, que según la Ley General de Educación de 1994 Art. 19., corresponde a los cinco primeros grados de la educación: primero, segundo, tercero, cuarto y quinto. El objetivo de la educación en este nivel es responder a las necesidades de los contextos, a los procesos de desarrollo socio – afectivo de los estudiantes y a los desempeños propuestos para los diferentes grupos de grado de este ciclo. Se espera que, en el ciclo de básica primaria, los docentes pongan en marcha diferentes acciones pedagógicas que favorezcan la adquisición y desarrollo de competencias en los estudiantes.

En términos de calidad educativa, la educación básica primaria contempla que, al terminar el grado quinto, los estudiantes deben haber desarrollado competencias básicas como las científicas, el desarrollo del pensamiento matemático, comunicativas y ciudadanas, que considera al estudiante como agente activo participe de la sociedad. Es por lo anterior, que un ambiente de aprendizaje favorecedor, es aquel donde se puedan promover procesos de enseñanza y de aprendizaje con los estudiantes que respondan a las habilidades, actitudes y conocimientos que la sociedad actual requiere.

En este nivel educativo, la pedagogía adquiere un sentido comprensivo que supera la transmisión mecánica de contenidos y se orienta hacia la construcción de significados a partir de la experiencia del estudiante. Desde esta perspectiva, enseñar implica interpretar, resignificar y mediar el conocimiento en función de los contextos, las vivencias y las necesidades de los sujetos que aprenden, favoreciendo procesos formativos dinámicos y situados. tal como lo refiere Gómez (2004) la pedagogía tiene un propósito hermenéutico y con conocimientos que se transforman debido a hay un constante movimiento entre el saber declarativo (saber qué) y el saber procedimental (saber cómo).

Esta concepción reconoce que el aprendizaje significativo no se limita a la adquisición de información, sino que exige la integración entre el conocimiento conceptual y su aplicación práctica, permitiendo al estudiante desarrollar competencias para comprender, actuar y reflexionar sobre su realidad. En este sentido, la educación básica se configura como un espacio formativo donde se sientan las bases para el desarrollo integral, la autonomía y la participación activa del sujeto en la sociedad. Para Álvarez y Topete (2004) La educación básica constituye una garantía social efectiva que los estados modernos deberían ofrecer a todos los ciudadanos, en condiciones de calidad y equidad, tomando en cuenta los problemas y las necesidades peculiares de cada pueblo, de cada grupo humano, de cada cultura y de cada individuo.

Bajo esta mirada, la calidad educativa no solo se asocia con el acceso o la cobertura, sino con la capacidad del sistema para responder a las necesidades fundamentales de aprendizaje y promover el desarrollo humano en múltiples dimensiones. Una educación básica de calidad, entonces, a la luz de Álvarez et al.

(2000), está orientada hacia la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, el establecimiento de las bases necesarias para aprender a aprender, para la educación permanente; la formación de actitudes y hábitos necesarios para alcanzar niveles satisfactorios de calidad en la vida humana; para participar con conocimiento de causa en las decisiones de la vida cívica, social, cultural y política, y para propiciar la renovación de los valores de la cultura humana en sus dimensiones local, regional, nacional y universal.

Generalmente en educación formal, la básica primaria, contempla las edades de 6 a 12 años, y en grado quinto específicamente los niños, niñas y adolescentes se encuentran entre las edades de 10 y 12 años. Según Piaget (1983) y su teoría del aprendizaje, la cual considera que la inteligencia y la capacidad cognitiva están ligadas al medio físico y social; refiriendo que el desarrollo cognitivo se da mediante los mecanismos de asimilación y acomodación. Según Bravo (2009), “El niño asimila correctamente los objetos tras haberse acomodado a sus características” (p. 27), buscando el equilibrio con la incorporación de las experiencias nuevas en los esquemas existentes, sosteniendo el equilibrio cuando hay integración de las mismas, para dar paso a la organización y la adaptación, con el acoplamiento de los pensamientos antiguos con los nuevos. Para Piaget (1990) “La adaptación es el equilibrio entre el organismo y el medio” (p.15). las etapas del desarrollo cognitivo se exponen en la tabla 6.

De acuerdo con la Teoría del desarrollo cognitivo Piaget (1983) los estudiantes de quinto de primaria se encuentran en la etapa del desarrollo cognitivo de las operaciones concretas, donde para autogestionar su aprendizaje se debe tener en cuenta su nivel de pensamiento lógico, donde a través de la experiencia se llegue a conclusiones validas, inmersos en situaciones concretas; logran categorizar vivencias de maneras más compleja, dejando el egocentrismo. Los provocadores ambientales para el aprendizaje experiencial deben involucrar aspectos como la seriación, clasificación, descentramiento, juicios de causa y efecto, conservación y relaciones espaciales; donde prime también el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la gestión emocional como precursora del aprendizaje.

Tabla 6*Teoría del desarrollo cognitivo Piaget (1983)*

ETAPAS DEL DESARROLLO COGNITIVO DE PIAGET (1982)	
Sensorio motora (0 – 2 años)	El niño aprende a partir de la experiencia corporal, en un principio con su cuerpo y después con el medio que le rodea. Al final de este estadio se manifiestan los primeros signos de representación mental.
Pre operacional (2 a 7 años)	El niño podrá manipular símbolos. Aparece la adquisición de la representación mental, pero para poder conocer necesita continuar actuando físicamente y de esta forma consigue soluciones. Pero sus razonamientos no son lógicos. Se divide en dos subestadios: -Período pre conceptual: de los 2 a los 4 años. - Período intuitivo: de los 4 a los 7 años.
Operaciones concretas (7 a 14 años)	En esta etapa el niño puede emplear la lógica sobre lo que ha experimentado y manipularlo de una manera simbólica. Piensa hacia adelante y atrás. Se presenta la reversibilidad. Aquí se puede ver el bucle ascendente del desarrollo de la inteligencia, desde el saber edificado durante las experiencias concretas del período sensomotor, hasta la posibilidad de poder simbolizarlo y razonar sobre ellas de forma abstracta. Los niños de educación primaria pueden hacer seriaciones, clasificaciones en grupos y otras operaciones lógicas. El niño puede llevar a cabo operaciones de primer grado sobre objetos. Se logra la noción de conservación de la materia, peso y volumen.
Operaciones formales (7años hasta la madurez)	El adolescente realizará operaciones mentales sobre los resultados de otras operaciones (operaciones de segundo grado). El razonamiento es hipotético-deductivo.

Nota. Fuente elaboración propia. Tomado de Piaget (1983).

Se presentan las teorías a posteriori, resultado del análisis interpretativo de las comprensiones de los informantes clave en el contexto educativo estudiado. Estas teorías no solo permiten identificar los fundamentos conceptuales que sustentan el aprendizaje desde la experiencia, la inteligencia emocional y la autogestión, sino que también se articulan con las categorías emergentes derivadas de los horizontes de los participantes, reflejando sus percepciones, vivencias y prácticas. La integración analítica de los hallazgos con los marcos teóricos a priori, como el aprendizaje experiencial, la inteligencia emocional y el aprendizaje experiencial en primaria, permite establecer correspondencias, contrastes y ampliaciones conceptuales, enriqueciendo la comprensión del fenómeno investigado y fortaleciendo la fundamentación para el diseño de estrategias pedagógicas que promuevan un aprendizaje integral, autónomo y emocionalmente significativo.

Teoría de inteligencias múltiples de Howard Gardner (1999)

La Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner constituye uno de los pilares conceptuales fundamentales para repensar la educación y el aprendizaje desde la diversidad de potencialidades humanas. Gardner (1999) plantea que los seres humanos no poseen una única inteligencia general, sino diversas inteligencias relativamente autónomas: lingüístico-verbal; lógico-matemática; espacial-visual; musical; corporal-kinestésica; interpersonal; intrapersonal y naturalista. Cada una con su propia forma de procesar información, resolver problemas o adaptarse a los diferentes contextos.

Desde esta perspectiva, “inteligencia” se entiende como un potencial bio-psicológico que puede activarse o no según las oportunidades culturales, educativas y personales del individuo. Esto implica, pedagógicamente, que una escuela o un sistema educativo no debe privilegiar exclusivamente la inteligencia lógico-matemática o lingüística, por ejemplo, sino reconocer y estimular la variedad de inteligencias presentes en cada estudiante. Esta teoría ofreció una base conceptual para legitimar metodologías diversas: cuando los estudiantes se perciben como portadores de capacidades distintas, pueden apropiarse de su propio aprender desde aquello que les resulta más afín: música, movimiento, reflexión, relaciones sociales, naturaleza, lenguaje, entre otros. Esto favorece la motivación, el sentido de pertenencia, la autoeficacia y el protagonismo en su proceso formativo.

De este modo, la teoría de las inteligencias múltiples se constituye en un pilar teórico que respalda un enfoque educativo plural, inclusivo y respetuoso de la heterogeneidad cognitiva, y promueve un aprendizaje personalizado y significativo.

Aprendizaje como experiencia vivida: John Dewey (1938)

Para Dewey, el conocimiento no se transmite simplemente como contenido; debe emerger de situaciones concretas, contextualizadas y significativas, de modo que el estudiante viva el aprendizaje, lo experimente, lo reflexione y lo transforme en comprensión. Este enfoque replantea la enseñanza tradicional, memorística, pasiva, descontextualizada, en favor de una pedagogía dinámica, interactiva, vivencial. Dewey

(1938), postula que la educación debe basarse en la experiencia activa del estudiante, favoreciendo la experimentación, la interacción con el entorno y la reflexión sobre lo vivido. La concepción educativa de Dewey se fundamenta en una filosofía pragmático-instrumentalista que entiende al aprendizaje no como transmisión pasiva de conocimientos, sino como un proceso activo, experiencial, dinámico y social.

Los principales postulados de la teoría de Dewey (1938) son primero, la experiencia como fundamento del aprendizaje, no basta con la actividad por sí misma: muchas actividades pueden ser meramente repetitivas, fragmentadas o triviales, y por ello no constituyen una experiencia educativa significativa; la experiencia educativa debe permitir una transformación: la acción debe llevar a un cambio interno, una comprensión nueva. El segundo postulado, continuidad e interacción, donde el autor sostiene que para que una experiencia sea educativa debe obedecer a esos principios fundamentales, porque cada experiencia influye en las futuras; el aprendizaje debe entenderse como un continuum en el que lo vivido anteriormente impacta lo que viene, de modo que el proceso educativo es acumulativo y orientado hacia el crecimiento; y el , el aprendizaje surge de la relación dinámica entre las condiciones internas del estudiante (sus necesidades, intereses, capacidades) y las condiciones externas (contexto, materiales, entorno social).

El tercer principio, es el currículo y enseñanza centrados en el estudiante: conexión con su vida, intereses y contexto, en consonancia con los anteriores postulados, Dewey (1938) propone que la educación debe orientarse hacia los intereses reales de los estudiantes, sus experiencias vitales, sus necesidades, su contexto social y cultural, evitando la rigidez de los currículos tradicionales, la memorización o la enseñanza abstracta desconectada de la realidad. De este modo, la escuela se concibe como un ambiente social, una comunidad de vida, donde el aprendizaje tiene sentido práctico, social, creativo y transformador.

La teoría de Dewey (1938) constituye un fundamento clave para un enfoque de aprendizaje experiencial, emocional, y apoya explícitamente la autogestión del aprendizaje, porque al privilegiar la experiencia activa y reflexiva, su propuesta permite que los estudiantes se apropien del aprendizaje desde su vida concreta, cuerpo,

emociones, entorno, lo que coincide con tu interés en integrar dimensión emocional, corporal y existencial en la educación. Al defender que la educación es un crecimiento continuo y no un fin fijo, legitima procesos de aprendizaje progresivos, autorregulados, personalizados, altamente compatibles con la idea de autogestión y desarrollo a largo plazo.

Al promover un currículo conectado con la vida, los intereses y el contexto de los estudiantes, su teoría proveyó un marco para diseñar actividades significativas, contextualizadas, vivenciales, lo que permite un aprendizaje con sentido, emocionalmente relevante y transformador. Al reconocer la dimensión social y democrática de la educación, fomenta la colaboración, la comunidad, la participación, lo que amplía la autogestión desde lo individual hacia lo colectivo, integrando dimensiones sociales y culturales. Finalmente, al enfatizar la reflexión crítica, conecta con un aprendizaje entendido como interpretación, reconstrucción, sentido, conciencia de sí y del mundo.

La teoría de Dewey (1938) sustenta la autogestión del aprendizaje y el aprendizaje experiencial, al resaltar que el conocimiento se construye a partir de la acción reflexiva sobre experiencias significativas, la interacción con el entorno y la capacidad de aplicar lo aprendido en contextos nuevos. Su enfoque proporciona fundamentos sólidos para diseñar estrategias pedagógicas que integren cognición, emoción y experiencia, promoviendo aprendizajes autónomos, significativos y socialmente pertinentes. La integración de esta con lo expuesto por Kolb (1984) y Immordino-Yang (2016) evidencia que las experiencias emocionalmente significativas facilitan la retención del aprendizaje y fortalecen la memoria afectiva, consolidando aprendizajes duraderos y autorregulados. La escuela, concebida como laboratorio social y educativo, se convierte en un espacio donde se articulan la acción, la reflexión, la emoción y la interacción social, cumpliendo con la visión del autor de formar individuos capaces de enfrentar los desafíos de la vida y participar activamente en la comunidad democrática.

Aprendizaje significativo

Dentro del campo de las teorías cognitivas del aprendizaje, Ausubel (1976) aporta un modelo centrado en cómo los nuevos contenidos se integran con la estructura cognitiva previa del sujeto. Según el autor, el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se conecta de forma sustancial con lo que el estudiante ya sabe. Este tipo de aprendizaje favorece la comprensión profunda y la retención duradera, pues no se trata de acumular información sino de anclarlos en una red organizada de significados personales. En ese sentido, el docente tiene un rol clave: debe identificar el conocimiento previo del estudiante, diseñar puentes cognitivos y ofrecer estructuras que permitan integrar lo nuevo con lo ya existente. En el marco de la autogestión, un educando informado de su estructura previa puede auto-organizar su aprendizaje, relacionar nuevas experiencias con sus saberes previos, reestructurar su conocimiento, favorecer la comprensión y hacerla útil en su realidad.

Debe entenderse por estructura cognitiva, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del estudiante; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con mentes en blanco o que el aprendizaje de los educandos comience de cero, pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que impactan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la simple conexión de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico responde a ello; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de

la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje. Ausubel (1976) distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, de conceptos y de proposiciones. El aprendizaje de representaciones, es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto el autor dice: "Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan" (pág. 46). Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños; no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto, sino que se relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva

El aprendizaje de conceptos, definido como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos" (pág. 61), partiendo de ello se puede afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones. Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos: formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis.

El aprendizaje de proposiciones, va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones. El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva.

Conceptualización de las categorías emergentes

En este proceso investigativo, la Autogestión del Aprendizaje deja de entenderse únicamente como un conjunto de habilidades ejecutivas individuales y se redefine como una vivencia situada, construida en interacción con los otros, con la experiencia

escolar y con el mundo emocional del estudiante. Esta categoría se estructura a partir de cuatro dimensiones emergentes: elección guiada, autorregulación emocional, reflexión metacognitiva y responsabilidad compartida, las cuales evidencian que el acto de aprender de manera autónoma no ocurre en aislamiento, sino dentro de un entramado relacional, afectivo y ético.

La elección guiada expresa una forma de autonomía acompañada, donde el estudiante participa activamente en la toma de decisiones sobre su aprendizaje dentro de un marco pedagógico orientado, lo cual articula la noción de agencia del estudiante con la función mediadora del docente. Esta comprensión dialoga con Dewey (1938) en tanto aprender implica decidir y proyectarse, en la medida en que la comprensión se construye desde la participación activa en la experiencia. La autorregulación emocional emerge como condición de posibilidad de la autogestión, pues el estudiante solo puede sostener decisiones conscientes y reflexivas cuando logra reconocer y regular sus estados emocionales. De esta manera, las emociones dejan de ser un obstáculo para el aprendizaje y se integran como mediadoras del proceso cognitivo, en consonancia con los aportes de la inteligencia emocional.

La reflexión metacognitiva se resignifica como un ejercicio narrativo y dialógico mediante el cual el estudiante de primaria comienza a comprender cómo aprende, qué le resulta significativo y cómo puede mejorar, ampliando su conciencia sobre sí mismo como sujeto aprendiente. Finalmente, la responsabilidad compartida reconoce que la autogestión no es un acto individualista, sino una construcción colectiva que involucra a docentes, pares y comunidad educativa, reforzando una ética del cuidado y la corresponsabilidad en el acto educativo.

La categoría emergente de Aprendizaje Experiencial se conceptualiza no solo como metodología o modelo didáctico, sino que considera el Aprender experiencialmente como un acto que implica vivir, sentir, reflexionar y resignificar, y se concreta en cuatro subcategorías emergentes: construcción activa del saber, aprendizaje desde el error, exploración sensorial y corporal, y memoria afectiva del aprendizaje. Estas dimensiones amplían el planteamiento de Kolb (1984) al integrar el cuerpo, la emoción y el error como fuentes legítimas de conocimiento.

La construcción activa del saber evidencia que el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante interactúa con situaciones reales, problemáticas o contextualizadas, asumiendo un rol protagónico. El aprendizaje desde el error se resignifica como oportunidad reflexiva, donde equivocarse deja de ser una falla para convertirse en un momento cognitivo que permite reorganizar el pensamiento, fortaleciendo la confianza y la disposición para aprender. La exploración sensorial y corporal reconoce que el niño comprende el mundo a través del hacer, el movimiento, el juego y la percepción, integrando dimensiones frecuentemente excluidas en la enseñanza tradicional. Finalmente, la memoria afectiva del aprendizaje expresa que aquello que se aprende con emoción, sentido y vínculo, permanece y se integra de manera más profunda en la experiencia del estudiante, aspecto ampliamente respaldado por las neurociencias afectivas.

La Inteligencia Emocional, en esta teoría emergente, se concibe como un lenguaje afectivo que media la relación del estudiante con el saber, articulando reconocimiento emocional, regulación emocional en el aula y emoción como mediadora del sentido. El reconocimiento y expresión emocional permite al estudiante nombrar lo que siente, comprenderse y anticipar sus reacciones, fortaleciendo las funciones ejecutivas asociadas a la autorregulación y la toma de decisiones. La regulación emocional en el aula se configura como una capacidad aprendida y acompañada, favorecida por prácticas pedagógicas como la respiración consciente, las pausas activas y los espacios de contención emocional, que crean las condiciones para el aprendizaje sostenido.

En este contexto, la emoción actúa como un puente que da sentido al aprendizaje y lo transforma en una experiencia personal y significativa. Aquello que emociona al estudiante despierta su interés, orienta su atención y fortalece su motivación para aprender. Las emociones, comprendidas como fuentes de significado, influyen en la forma en que el estudiante interpreta el conocimiento, se comprende a sí mismo y se relaciona con los demás, consolidando la inteligencia emocional como un eje fundamental para un aprendizaje con sentido.

Finalmente, la categoría Aprendizaje Experiencial en Educación Primaria se redefine desde una perspectiva relacional y ética, integrando las subcategorías de espacio relacional y ético, ambiente emocionalmente seguro, vínculo afectivo con el aprendizaje y participación activa del estudiante. La escuela se comprende como un territorio simbólico donde se configuran subjetividades, se transmiten valores y se construyen formas de estar en el mundo. Un ambiente emocionalmente seguro se reconoce como condición indispensable para la autogestión, pues solo en contextos de respeto, contención y confianza el estudiante puede explorar, equivocarse y aprender sin miedo.

El vínculo afectivo con el docente se consolida como un factor determinante en la disposición hacia el aprendizaje, actuando como base segura que favorece la exploración, la autoestima y la autonomía. Asimismo, la participación activa del estudiante se conceptualiza como un derecho y una estrategia pedagógica que fortalece la toma de decisiones, el sentido de pertenencia y la construcción colectiva del aprendizaje, alineándose con perspectivas socioconstructivistas y críticas.

En conjunto, la integración de estas categorías emergentes resignificadas configura al estudiante comprensivo como un sujeto que aprende interpretando su experiencia, gestionando sus emociones y asumiendo un rol activo en su proceso formativo. La autogestión del aprendizaje se consolida, así como una síntesis vivida, dinámica y contextualizada, que ocurre en la intersección entre experiencia, emoción, reflexión y relación, confirmando que aprender no es solo adquirir saberes, sino comprenderse a sí mismo en el acto de aprender.

Contexto Legal

En Colombia, la Constitución Política de 1991, en su artículo 67 plantea la educación como derecho y un servicio público con función social, como medio para el acceso al conocimiento, a la técnica, la ciencia y demás atributos de la cultura; propone como responsables al Estado, la sociedad y la familia, con carácter de obligatoriedad para las edades de los cinco y quince años, comprendiendo como mínimo un año de educación pre escolar y nueve de educación básica. Con relación a la presente investigación, se propone para el grado quinto de primaria, un periodo de transición

hacia la secundaria y una etapa del ciclo vital con cambios importantes para el ser humano, por estar en la transición entre niñez y adolescencia. Se propone la educación con carácter de gratuidad, sin embargo, los padres tienen libre elección de escoger la institución educativa entre el sector oficial y privado; siendo responsabilidad del Estado la regulación, inspección y vigilancia del sector educativo, procurando por su calidad, cumplimiento de sus fines y la formación integral que contempla lo moral, cognitivo, intelectual y físico de los educandos, en condiciones óptimas y necesarias para el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Una educación con integralidad es uno de los objetivos propuestos desde la normativa vigente en Colombia desde el inicio de la Ley General de Educación de 1994, donde en su artículo 5 se describen los objetivos de la educación contemplando aspectos como una formación íntegra, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética y demás valores humanos, es por esto, que en el Decreto 1860 de 1994, se motiva a las instituciones educativas, a través de sus Proyectos Educativos Institucionales (en adelante PEI) a organizar y desarrollar procesos de formación integral de todos los miembros de la comunidad escolar; estos PEI representan las cartas de navegación institucionales y permiten dar un norte y es aquí donde en el sustento teórico del modelo pedagógico se sugiere dar visibilidad a las teorías propuestas en la presente investigación, puesto que desde la evidencia científica se ha demostrado su efectividad en el favorecimiento del desarrollo integral del ser humano, como lo expresa la autora Hart (1983) *“enseñar sin saber cómo funciona el cerebro es como querer diseñar un guante sin haber visto nunca una mano”* (p .24).

Teniendo en cuenta lo anterior, el gobierno colombiano, en su continua actualización legal de acuerdo a las cambiantes necesidades de los niños, niñas y adolescentes, a través de la Ley 1098 de 2006, propone la organización de programas de nivelación de los estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje o estén retrasados en el ciclo escolar y sugiere establecer programas de orientación psicopedagógica y psicológica debido a las necesidades socioemocionales y académicas que presentan los estudiantes, donde además de la atención, se deben establecer acciones de promoción y prevención con la comunidad educativa, brindando

herramientas que permitan la estructuración de hábitos, rutinas de estudio y vida cotidiana, inteligencia emocional que permita mejorar la convivencia escolar y los patrones de crianza, estimulación cognitiva, entre otras, que se articula con los propósitos de la investigación.

Actualmente, se aprobó, la Ley 2383 de 2024, también conocida como Ley de Educación Socioemocional, que es una cátedra obligatoria de educación emocional, donde el objetivo será innovar las prácticas educativas y pedagógicas, promoviendo escuelas emocionalmente inteligentes que respondan a las necesidades afectivas no atendidas por la educación tradicional, reconociendo la importancia que tiene el tema y cómo la investigación, puede aportar desde sus hallazgos al objetivo de la formulación de la Ley, reafirmando que es un tema presente en los intereses de la comunidad educativa nacional e internacional.

Así mismo, el Plan Decenal de Educación de Colombia 2016 – 2026, propone que se debe desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad, la curiosidad, valores y actitudes éticas, lo cual se articula con la investigación en la medida que fortalecer las funciones ejecutivas y la inteligencia emocional es un precursor para el desarrollo del pensamiento crítico y las actitudes éticas, puesto que un ser humano que logra gestionar sus emociones, además de poder cumplir el proyecto de vida personal, presenta un buen rendimiento académico y por ende tiene más opciones de aportar a la sociedad en la cual se encuentra inmerso.

MOMENTO III

CAMINO METODOLÓGICO

En el momento III se presenta el marco metodológico de la investigación, el cual tuvo como propósito la construcción de una aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje, a través de la experiencia y la inteligencia emocional en estudiantes de básica primaria; Morales (2011) expresa que “el teorizar es el aspecto resultante de la investigación ya que es el momento en el cual se realiza el acto científico, el hacer ciencia y el generar conocimiento” (p. 21). A tal efecto, se requiere un camino metódico que permita emerger categorías que conlleven al desarrollo de teorías atravesando una serie de interrogantes los cuales se resuelven a través de diferentes estrategias y métodos enmarcados en un paradigma de investigación, un enfoque y un método; se describen a continuación, el escenario, los informantes clave, las técnicas e instrumentos para la recolección e interpretación de la información, teniendo en cuenta la naturaleza del estudio.

Paradigma

Kuhn (1970) introduce el concepto de paradigma para referirse a la forma compartida en que una comunidad científica, en un momento histórico determinado, comprende y construye el conocimiento. Un paradigma determina cómo se observa, interpreta y actúa sobre el mundo, y permite identificar tanto las concepciones generales de la realidad social como las formas de interacción con ella. En la actualidad, el término paradigma, señala una postura o un modo sistemático de investigar, mediante vías técnico – instrumentales que se enmarcan en una manera de ver el mundo, el conocimiento y el proceso para su generación. Por lo tanto, un paradigma es:

Un sistema de creencias, valores y técnicas que comparten los miembros de una comunidad científica. Es decir, un paradigma es una manera de hacer ciencia que supone una forma de interpretar la realidad, una metodología para abordarla y problemas típicos de investigación (p. 11).

En investigación educativa, Pérez (2004), propone tres clasificaciones de paradigmas: positivista, sociocrítico e interpretativo; siendo este último el que enmarca la presente investigación. El paradigma interpretativo surgió como una opción que abarcaba las limitaciones del paradigma positivista en el área de las ciencias de la educación y las ciencias sociales; presenta sus antecedentes históricos en la antropología, el interaccionismo simbólico, la etnografía y la fenomenología, considerando a Edmund Husserl su fundador; de acuerdo con este paradigma, la teoría, se genera desde la reflexión y desde la praxis creando la realidad a partir de hechos observables y externos, desde los significados e interpretaciones realizadas por el sujeto en un contexto. Esta comprensión parte de las propias creencias, reflexiones y valores, considerando que el conocimiento es relativo a los significados que dan los sujetos en la interacción mutua. Describe los hechos en el que se desarrolla el acontecimiento, captando la realidad por medio de la recogida sistemática de la información.

La investigación se circunscribe en el paradigma Interpretativo, porque el interés está puesto en compartir la comprensión de la aproximación a la realidad de forma mutua y participativa. Busca interpretar cómo la teoría experiencial basada en la inteligencia emocional para la autogestión del aprendizaje, pueda disminuir la situación problema que presentan actualmente los estudiantes sujetos de estudio. Desde este paradigma, se pretende comprender la conducta de las personas estudiadas, en este caso los estudiantes de grado quinto, logrando interpretar los significados que ellos le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en su ámbito de convivencia. Desde este paradigma, se busca las nociones de comprensión, significado y acción. Su orientación es al descubrimiento, busca la interconexión de los elementos que pueden estar influyendo en algo que resulte de determinada manera; la relación investigadora – informantes clave es concomitante, existiendo una participación democrática y comunicativa entre ambos; su lógica, es el conocimiento que permita a la investigadora entender lo que está pasando con su sujeto de estudio, a partir de la interpretación ilustrada.

Enfoque

En el enfoque de la investigación es cualitativo, en donde los conceptos para interpretar la realidad como sujeto, subjetividad, objetividad, métodos y procedimientos son importantes para comprender y conocer el mundo que nos rodea. De esta manera, se puede resaltar que existe diversidad de situaciones y que una manera de conocerla e intervenir esa realidad es a través del método; entendido este como la vía para llegar a una meta. Es el procedimiento para investigar y conocer. En este enfoque, como lo refiere Gurdían (2007), el sujeto, es el elemento de la relación que, en su acto de conocer, recibe las imágenes del mundo, las procesa y explica a través del lenguaje y genera una valoración o juicio. Es decir, que el sujeto juega un papel importante, porque hace una lectura del mundo y a partir de ahí crea conocimiento y defiende sus pensamientos.

Método

El método es de gran relevancia porque es el que nos permite identificar la forma de abordar el estudio del fenómeno y por ende las técnicas a emplear para recoger la información. Los métodos y la metodología utilizados para conducir una investigación deben ser comprendidos en relación con los contextos específicos, en particular los históricos, culturales e ideológicos; método y metodología se bifurcaron: el método continuó conservando su carácter de procedimiento y la metodología se transformó en una disciplina que estudia, analiza, promueve y depura el método mismo, que se va multiplicando y particularizando.

Por su parte, Guardián F.A. (2007), también concibe el método como:

Una especie de brújula que evita que nos perdamos en el caos aparente de los fenómenos o las situaciones que investigamos. No sólo nos ayuda a no desviarnos del camino a seguir, sino que también nos indica cómo plantear las preguntas de investigación o problemas y cómo no sucumbir al embrujo de las técnicas y los datos. Como podemos ver, el método también cumple con la función de solucionar problemas que emergen antes de, durante y posterior a la ejecución de una investigación (p. 137).

En investigación educativa con enfoque cualitativo y paradigma interpretativo se tienen en cuenta métodos como el fenomenológico, la hermenéutica, el etnográfico y la teoría fundamentada; teniendo en cuenta que el propósito es buscar comprender la esencia del fenómeno, donde el rol del investigador es buscar la autorreflexión de los participantes, en este caso estudiantes y docentes, el método fenomenológico coloca su énfasis en lo individual y la experiencia, es decir, es el estudio de la experiencia vital, de la vida de la cotidianidad; estudia una relación cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto. Es la realidad interna, personal y propia de cada ser humano en su vida cotidiana.

La hermenéutica, por su parte, es un término que proviene del griego *hermeneuein*, que significa interpretar; Dilthey (citado en Martínez, 2014), es uno de los principales exponentes y la conceptualiza como un proceso que permite mostrar el significado que se encuentra en la conciencia de los sujetos para interpretarlos a través de la palabra. Se considera una herramienta importante para la práctica educativa, ya que permite a los educadores abordar la experiencia del estudiante de una manera más profunda y significativa. Este método permite a los educadores examinar las perspectivas y experiencias de los estudiantes con más detalle, comprendiendo así mejor las necesidades de los estudiantes y desarrollando estrategias de enseñanza más efectivas.

La investigación empleó el método el fenomenológico hermenéutico, porque por medio de este, se logró recopilar, sistematizar y organizar la información en categorías conceptuales que surgieron a medida que se profundizó en la interpretación, logrando pasar del conocimiento cotidiano al conocimiento científico; estableciendo las relaciones y evidenciando las estructuras esenciales de los hechos. Se trabajó con este método, porque su objeto es el contenido de conciencia, la vivencia, lo esencial, es decir, se pretende proponer una aproximación teórica que permita a los estudiantes adolescentes y en período de transición académica de primaria a bachillerato, desarrollar las herramientas para funcionar de manera asertiva en el contexto, disminuyendo la deserción escolar, el bajo rendimiento académico, la alteración en la convivencia escolar y personal, entre otros.

Como parte de los propósitos específicos, se pretendió obtener las percepciones, significados, recuerdos, producto de las vivencias de los estudiantes de grado quinto de básica primaria, lo cual constituye el mundo fenoménico de ellos y qué los lleva a actuar de determinada manera. Desde el método fenomenológico hermenéutico, se estudia el mundo percibido y no como un fenómeno en sí mismo, donde el sujeto y el objeto de estudio se unen por medio de la idea de estar en el mundo; el investigador se dirige al mundo percibido, entiende que la percepción permite el acceso a la vivencia. La información se obtiene principalmente de entrevistas dialógicas; se indaga sobre un fenómeno en particular, luego sobre sus esencias generales, para, por último, aprehender las relaciones que se dieron.

Como lo señaló Rizo- Patrón (2015),

La fenomenología en educación, no es simplemente un "enfoque" del estudio de la pedagogía, no se limita a ofrecer simples descripciones o explicaciones" alternativas" de los fenómenos educacionales, sino que las ciencias humanas apuestan a recuperar de forma reflexiva las bases que, en un sentido profundo, proporcionan la posibilidad de nuestras preocupaciones pedagógicas con los estudiantes (p. 189)

Las experiencias, recopiladas por la fenomenología hermenéutica y luego plasmadas en descripciones, serán eficaces para analizar los aspectos pedagógicos en la cual el educador debe interesarse a profundidad por los acontecimientos que ocurren en el aula y optimizar la práctica pedagógica. En tal sentido, la fenomenología nace de la realidad educativa; desde la observación se describe lo esencial de la experiencia, tanto externa e internamente.

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigadora admitió la importancia del método fenomenológico, pues conlleva a reflexionar en profundidad acerca de las experiencias cotidianas, encontrar el significado de estas experiencias de modo único en cada individuo con el fin de poseer capacidad de tomar acciones que lleven a mejorar la práctica pedagógica. Esta práctica se torna trascendental debido que la esfera educativa gira en torno de la dimensión subjetiva de los actores que lo conforman, cuya comprensión de los sentidos y significados son fundamentales, ya que permitió conocerlo, comprenderlo, reproducirlo y, si es preciso, transformarlo. La

reflexión fenomenológica admite pensar e investigar campos esenciales de la educación y articularla en el análisis de la complejidad de los problemas humanos que exige toda ciencia social, debido a que hace de la existencia y de experiencia vivida el núcleo de sus planteamientos; el mundo en el que estamos inmersos siempre.

La presente investigación se enmarcó en la metodología fenomenológico-hermenéutica, según el método de Gadamer (1975), el camino metodológico del autor es un dialógico y transformador, que implica un dejarse influir por el fenómeno y una apertura radical a la comprensión del mismo; los momentos hermenéuticos propuestos por el autor inician con la precomprensión, continua el encuentro con el fenómeno, avanza a la fusión de horizontes, transformación del significado, que para efectos de la investigación se realiza por cada categoría conceptual y finaliza con el interrogarse.

A continuación, se presenta gráficamente (figura 4.) el proceso metodológico, desde una interpretación empleada por Lara (2025), y que se desarrolla en momentos posteriores de la siguiente manera: en el momento IV, análisis e interpretación de los hallazgos, se presenta la precomprensión, encuentro con el fenómeno, fusión de horizontes y transformación de significados por cada categoría conceptual; en el momento V, como parte de la aproximación teórica se presentó la transformación de la comprensión y en el momento VII, las consideraciones finales, donde se presentó el momento hermenéutico de interrogarse.

Escenario

Taylor y Bogdan (2000), señalan que el escenario ideal para la investigación cualitativa es aquel orientado a favorecer la implicación de los informantes. Debe ofrecer facilidad de acceso y permitir una relación directa con los participantes, de modo que facilite la recolección de información. El escenario se entiende como el espacio o lugar donde se desarrolla un suceso y el conjunto de circunstancias que lo rodean. Asimismo, se afirma que el escenario y la presencia de actores que interactúan se caracteriza porque “lo que la gente dice y hace es producto del modo en que define su mundo” (p.23). La investigación se desarrolló en el municipio de Candelaria, departamento Valle del Cauca, Colombia, en las instituciones educativas Marino Renjifo Salcedo, Rodrigo Lloreda Caicedo y Nuestra Señora de la Candelaria

Figura 4

Proceso hermenéutico de Gadamer (1975)



Nota. Fuente. Lara (2025)

Candelaria es un municipio que geográficamente limita al norte con el Municipio de Palmira, al sur con los Municipios de Pradera y Florida, al oriente con el Departamento del Cauca con los municipios de Puerto Tejada y Miranda y al occidente con el municipio de Cali, que es la tercera ciudad principal de Colombia; tiene una extensión total de 285 kilómetros, de los cuales el 90% es de área rural. fue fundada el 3 de febrero de 1545, por Sebastián de Belalcázar; se emplea como gentilicio: candelareños. La economía del municipio se fundamenta en la agricultura, por su amplia zona rural; la fertilidad de sus tierras abrió y continúan abriendo campo propicio al cultivo de algodón, millo y sobre todo caña de azúcar, renglón básico de la economía del departamento y la nación.

Con el desarrollo de la caña de azúcar, Candelaria presenta en la industria azucarera al Ingenio Mayagüez, que hace parte del mercado azucarero internacional y últimamente ha tenido mucha preponderancia con la producción de alcohol carburante. Los Principales productos agrícolas son la caña de azúcar, y en menor proporción cítricos, verduras, maíz, millo, cacao, soya, café, algodón, producción de

azúcar blanco y negro, industrias avícolas, prefabricados de concreto, juegos pirotécnicos y procesamientos metales. Los productos industriales de manufactura son el ladrillo, ladrillo farol, piso o tablones y teja, todo de barro cocido. La industria de la diversión es un importante elemento de la economía: bailaderos, moteles, comidas típicas en la vía Cali - Candelaria principalmente en los corregimientos de Juanchito y Villa Gorgona.

En materia de educación, el municipio de Candelaria es uno de los municipios no certificados, es decir que los recursos provenientes del Sistema General de Participaciones (SGP) para la prestación del servicio público educativo, son administrados por el gobierno departamental Valle del Cauca, instancia encargada de dirigir, planificar y prestar el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica, media en sus distintas modalidades, en condiciones de equidad, eficiencia y calidad; mantener la actual cobertura y propender a su ampliación, ejercer la inspección, vigilancia y supervisión de la educación en su jurisdicción y de disponer de la planta de personal docente, directivo docente y administrativo, adscrita a los establecimientos educativos del sector oficial. La infraestructura educativa del municipio está representada en las siguientes instituciones educativas con sus respectivas sedes, tanto en el área urbana, como rural, que abarcan una matrícula total de 14.584 estudiantes, en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media.

Las instituciones educativas donde se desarrolló la investigación son Marino Rengifo Salcedo, Rodrigo Lloreda Caicedo y Nuestra Señora de la Candelaria. Los criterios para su escogencia como lo proponen los autores Taylor et al. (2000) fueron el fácil acceso al escenario e informantes clave, tras el interés de los directivos docentes de ser un espacio de investigación que les permita mejorar los procesos pedagógicos y psicosociales; ubicación en el municipio, puesto que pertenecen a tres corregimientos diferentes lo cual favorece obtener una percepción diferente de las situaciones y que cuentan con el grado quinto de primaria; en las instituciones también se cuenta con la voluntad expresa de los docentes del grado quinto para participar en la investigación y finalmente, una de ellas hace parte del contexto laboral de la investigadora. A continuación, en la tabla 7 se realiza una descripción de cada una de ellas.

Tabla 7

Instituciones educativas oficiales de Candelaria

Institución educativa	Sede	Ubicación
Nuestra señora de la Candelaria	German nieto	Cabecera municipal
	Sagrada Familia	Cabecera municipal
	Santo Domingo Sabio	Cabecera municipal
	Antonio Nariño	Cabecera municipal
	General Santander	Cabecera municipal
	Alfonso Lopez Pumarejo	Cabecera municipal
Inmaculada Concepción	Santiago Renjifo Salcedo	Villa Gorgona
	Jose Eusebio Caro	Villa Gorgona
	Santa Teresita de Jesús	Villa Gorgona
	Francisco Jose de Caldas	Buchitolo
	Manuela Beltran	Buchitolo
	Martin Luther King	Villa Gorgona
	El Paraiso	Villa Gorgona
Panebianco Americano	Atanasio Girardot	Poblado Campestre
	José Maria Cordoba	Caucaseco
	Santa Rita de Acasia	Juanchito
	Enrique Olaya Herrera	Domingo Largo
Rodrigo Lloreda Caicedo	Rodrigo Lloreda Caicedo	El Carmelo
	Jorge Isaac	El Tiple
	Simón Bolivar	San Joaquin
	Jose Celestino Mutis	El Tiple
	Jose Antonio Galán	El Carmelo
	Juan de la Cruz Herrera	El Carmelo
	Marino Renjifo Salcedo	El Cabuyal
Marino Renjifo Salcedo	Antonia Santos	El Cabuyal
	Nuestra Señora de Lourdes	La Solorza
	Luis Carlos Peña	El Arenal
	Antonio Villavicencio	La Regina
	Benjamín Herrera	Madre Vieja
	Marco Fidel Suarez	Lauro

Nota. Elaboracion propia. Fuente: Secretaría de Educacion Municipal de Candelaria (2024)

La institución educativa Marino Rengifo Salcedo, ubicada en el corregimiento El Cabuyal, zona rural dispersa del municipio, fundada en el año 2000, atiende 1040 estudiantes en todos los niveles educativos; en el grado quinto de primaria cuenta con una matrícula de 80 estudiantes distribuidos en cuatro sedes, una de ellas de difícil acceso; los docentes del grado quinto de primaria son cuatro. La misión de la institución es ser una Institución prestadora de un servicio educativo con calidad, que

desde el énfasis comercial está comprometida con la formación integral de los estudiantes a quienes se ofrece una educación incluyente, con el fin de formar personas autónomas, analíticas, críticas, creativas e innovadoras, capaces de transformar su realidad, la de su entorno sociocultural y de convivir en un mundo globalizado. Cuenta con los servicios básicos de agua, energía, internet de baja conectividad, sus instalaciones se encuentran en buen estado, brindando seguridad en la prestación del servicio educativo, en las jornadas mañana y tarde, cuenta con fácil acceso de la comunidad educativa, teniendo vías pavimentadas, acceso a transporte público y particular como vehículos y bicicletas. Cuenta con sala de sistemas, amplias zonas verdes, restaurante escolar, sala de bilingüismo y biblioteca.

Rodrigo Lloreda Caicedo, es una institución educativa ubicada en el corregimiento El Carmelo, atiende una población de 2258 estudiantes y en grado quinto de primaria 194; fue fundada en el año 1981 y se considera como una institución etnoeducativa, pluricultural e incluyente, que forma integralmente a sus estudiantes con estándares de calidad académica e innovación pedagógica promoviendo el desarrollo de competencias laborales y comerciales. Por su ubicación geográfica se ha visto beneficiada por las empresas circundantes quienes a través de su compromiso social han aportado en el mejoramiento de la infraestructura física y dotación de material tecnológico que permite un mayor acercamiento a las tecnologías de información y comunicación; es de fácil acceso, quedando sobre vías principales donde la comunidad educativa se desplaza en vehículos particulares, transporte público y bicicletas; cuenta con acceso a todos los servicios públicos como energía, agua, internet, restaurante escolar, cafeterías, entre otros servicios.

Nuestra señora de la Candelaria es la institución educativa que se ubica en la cabecera municipal, atendiendo una matrícula de 2211 estudiantes en todos los niveles y en el grado quinto de primaria 170. Se considera de zona urbana, siendo la única del municipio con esta característica. La misión es la formación de ciudadanos responsables, sensibles y competentes con sentido de pertenencia, capaces de aceptar la diversidad, liderando acciones que le permitan transformar su región. Cuenta con todos los servicios públicos que permiten la prestación del servicio con normalidad,

los niveles educativos están distribuidos por sedes, ubicando en una sede los grados cuartos y quintos; el acceso a la comunidad educativa es fácil, teniendo vías pavimentadas, no presenta sedes con difícil acceso y los estudiantes cuenta con acceso a restaurante escolar, informática, espacios lúdicos, culturales y deportivos.

De la selección de los anteriores escenarios para la investigación se puede concluir que cumplen con las características propuestas por los autores, la comunidad educativa cuenta con diversas características que enriquece la información obtenida, se cuenta con un conocimiento de la historia y funcionamiento de las instituciones, lo cual enriquece la interpretación de los resultados y la cercanía al contexto por parte de la investigadora facilita en el marco del paradigma interpretativo, observar la situación que se presenta desde un enfoque vivencial, aumentando el grado de confiabilidad puesto que el rol que asume en el escenario permite una mejor descripción del mismo.

Informantes clave

Los informantes clave, son definidos por Robledo (2009) como,

“...aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios” (p. 1).

Para su determinación se tendrán en cuenta datos estadísticos como el índice de repitencia que se obtiene de la plataforma nacional de matrícula SIMAT; reporte de dificultades de comportamiento, obtenidos de docentes de apoyo y coordinadores de disciplina de las instituciones educativas; información de docentes líderes en convivencia escolar; estudiantes con características familiares que den cuenta de los desempeños: herramientas cognitivas y emocionales para responder a los requerimientos de la Institución Educativa a nivel cognitivo y comportamental; a continuación, se presenta la tabla 8, la caracterización de los informantes clave.

En el marco de la investigación son los docentes y estudiantes de grado quinto de básica primaria, que se encuentran entre las edades de 12 a 15 años, acorde con la etapa de las operaciones concretas de Piaget (1958) y que pertenecen a las instituciones educativas oficiales del municipio de Candelaria. El número de estudiantes

participantes de la investigación es cuatro (04), y el de docentes es cuatro (04), para un total de ocho (08); los criterios de selección son: cercanía con el fenómeno, cursar grado quinto de primaria, ser docente con más de tres años de experiencia en la institución educativa, lo cual permite conocer el contexto.

Tabla 8

Caracterización de los informantes clave

NÚMERO	CÓDIGO	FUNCIONES	DESCRIPCIÓN	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CRITERIO DE SELECCIÓN
01	EST 1.	Estudiante grado quinto	12 años de edad.	Marino Renjifo Salcedo	Edad entre 12 y 15 años, no repitencia académica, participante en proyectos pedagógicos.
02	EST 2.	Estudiante grado quinto	12 años de edad.	Nuestra Señora de la Candelaria	Edad entre 12 y 15 años, no repitencia académica, participante en proyectos pedagógicos.
03	EST 3.	Estudiante grado quinto	13 años de edad.	Nuestra Señora de la Candelaria	Edad entre 12 y 15 años, no repitencia académica, participante en proyectos pedagógicos.
04	EST 4.	Estudiante grado quinto	14 años de edad.	Rodrigo Lloreda Caicedo	Edad entre 12 y 15 años, no repitencia académica, participante en proyectos pedagógicos.
05	Docente 1.	Docente grado quinto	Mujer de 39 años, licenciada en matemática con 14 años de experiencia en el sector educativo oficial y privado, directora de grupo.	Marino Renjifo Salcedo	Docente con más de tres años de experiencia en el contexto de la institución educativa, ser docente de grado quinto y/o primaria.
06	Docente 2.	Docente grado quinto	Mujer de 46 años de edad, licenciada en educación básica, experiencia de más de 15 años en el sector educativo, directora de grupo.	Rodrigo Lloreda Caicedo	Docente con más de tres años de experiencia en el contexto de la institución educativa, ser docente de grado quinto y/o primaria.

Tabla 8 (cont.)

NÚMERO	CÓDIGO	FUNCIONES	DESCRIPCIÓN	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CRITERIO DE SELECCIÓN
07	Docente 3.	Docente grado quinto	Mujer de 43 años de edad, licenciada en humanidades, magister, directora de grupo.	Nuestra Señora de la Candelaria	Docente con más de tres años de experiencia en el contexto de la institución educativa, ser docente de grado quinto y/o primaria.
08	Docente 4.	Docente grado quinto	Mujer de 49 años, licenciada en educación básica, docente de ciencias naturales, 18 años de experiencia en educación.	Nuestra Señora de la Candelaria	Docente con más de tres años de experiencia en el contexto de la institución educativa, ser docente de grado quinto y/o primaria.

Nota. Fuente elaboración propia (2025).

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

La técnica e instrumento de recolección de la información que se empleó en la investigación de acuerdo con el paradigma interpretativo y método fenomenológico hermenéutico asumidos, fue la entrevista dialógica con estudiantes y docentes. La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para obtener información; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Canales (2006), la define como: "la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto" (p. 164).

El guion de la entrevista, es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial. Para la recolección de la información a través de la técnica de la entrevista dialógica, se tuvo en cuenta el uso de un lenguaje sencillo, asequible y adaptable a los informantes clave, un ambiente confortable y tranquilo para la expresión libre y sincera, carácter personal y privado. Se obtiene información de la vida cotidiana, los relaciones entre sí, sus conversaciones formales e informales, hábitos, capacidad de resolución de conflictos, entre otros. Se debe tener cuidado, con perder la objetividad o de alterar con la presencia, el comportamiento de los actores sociales.

Es importante señalar que la selección de la técnica e instrumento se fundamentó en lo propuesto por Gadamer (1975) en el método fenomenológico hermenéutico, el cual sugiere tres momentos. El primero corresponde a la elección de la técnica más pertinente; en este caso, la entrevista dialógica, cuyo guion fue elaborado previamente en concordancia con las categorías conceptuales preliminares definidas en el marco referencial. Además, en las tablas 9 y 10 se presenta la distinción de los instrumentos dirigidos a estudiantes y docentes. Para su aplicación, se solicitó autorización previa para la grabación y la firma del consentimiento informado. El segundo momento consistió en la realización de la entrevista, explicando previamente el propósito de la investigación y generando un ambiente de familiaridad que permitiera la expresión fluida de las ideas. Se mantuvo apertura a categorías emergentes, respetando las categorías iniciales que posteriormente serían contrastadas con las teorías que sustentan el estudio.

. Por último, el tercer momento, la descripción fenomenológica, donde se muestre el fenómeno desde la realidad tal cual se presente, de manera completa, natural, evitando interponer pensamientos personales de la investigadora. Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación buscó describir los fenómenos que se produce en la cotidianidad de las instituciones educativas Marino Renjifo Salcedo, Rodrigo Lloreda Caicedo y Nuestra Señora de la Candelaria, siguiendo de forma fidedigna los aportes y reflexiones de los informantes clave.

Técnicas de procesamiento de la información

El desarrollo del pensamiento humano, es importante para determinar situaciones sobre la base de acción en la cotidianidad, por esta razón, es la hermenéutica la orientadora en el desarrollo de la comprensión de los eventos, por lo que la misma, se asume como herramienta de análisis e interpretación de textos en contextos, tanto filosóficos, como literarios y científicos, la misma aporta elementos de orden valioso en la comprensión de los fenómenos, porque permite interpretar comportamientos, lenguaje, cultura, tradiciones de cada uno de los actores; dentro de un proceso investigativo, donde se refleje el entendimiento del objeto de estudio, es decir, se demanda de las interpretaciones que lingüísticamente los informantes

ofrecieron en sus entrevistas, y como parte de ello, han permitido la comprensión de las diferentes categorías de estudio, las cuales subyacen directamente de la realidad.

Tabla 9

Instrumento de recolección de la información: guion de entrevista dialógica docentes

INVESTIGACIÓN: APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA	
Categoría conceptual prejuicio de la investigadora	PREGUNTAS
Aprendizaje experiencial	¿Qué entiende por aprendizaje experiencial? ¿Cómo aplica el aprendizaje experiencial en las prácticas pedagógicas?
Inteligencia emocional	¿Cómo se relaciona en la praxis pedagógica la emoción y el aprendizaje? ¿Cómo se fortalece la inteligencia emocional en los estudiantes y la propia?
Autogestión del aprendizaje	¿Cómo se genera el autoaprendizaje en los estudiantes de grado quinto de primaria? ¿Cuáles son las herramientas que requieren los estudiantes para aprender de manera autónoma? ¿Cómo aumentar el interés hacia el aprendizaje autogestionado?
Aprendizaje experiencial en primaria	¿Qué herramientas emocionales y cognitivas se deben consolidar en los estudiantes de grado quinto de primaria para el desarrollo del aprendizaje experiencial?

Nota. Fuente elaboración propia (2025).

Tabla 10

Instrumento de recolección de la información: guion de entrevista dialógica estudiantes

INVESTIGACIÓN: APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA	
Categorías apriorísticas	PREGUNTAS
Aprendizaje experiencial	¿Qué entiendes por aprender desde tu experiencia o lo que haces diariamente en tu vida? ¿Cómo crees que se aprende desde la experiencia y/o vivencias?
Inteligencia emocional	¿Define que es inteligencia emocional y cómo puedes mejorarla? ¿Qué actividades escolares te motivan a aprender? ¿Cómo crees que tus emociones te ayudan a aprender?
Autogestión del aprendizaje	¿Cuáles son tus hábitos y rutinas de estudio? ¿Cuáles son las actividades académicas de tu preferencia? ¿Qué es para ti ser estudiante?
Aprendizaje experiencial en primaria	¿Qué aprendizaje te gustaría adquirir en el nivel educativo de quinto de primaria?

Nota. Fuente elaboración propia (2025).

Desde el paradigma interpretativo, una vez obtenida la información de los informantes clave, los momentos interpretativos que se emplean para el procesamiento

de la información son la precomprensión, encuentro con el fenómeno, fusión de horizonte, transformación del significado, el interrogarse y la transformación de la comprensión que se presenta como la Aproximación Teórica para la Autogestión del Aprendizaje a través de la Experiencia y la Inteligencia Emocional; A continuación, se presenta cada una de ellas en el marco de la investigación, donde el proceso de interpretación no se presenta como técnica cerrada, sino como un proceso dialógico, reflexivo y abierto, que reconoce las vivencias de quien investiga y la de los informantes clave; teniendo en cuenta lo anterior, las técnicas de procesamiento de la información, son momento interpretativos que permiten el despliegue del círculo hermenéutico.

Precomprensión

Se entiende que toda comprensión parte de una precomprensión, es decir, de prejuicios que no deben ser eliminados sino reconocidos como condición de posibilidad para comprender. Para Gadamer (1975) “el prejuicio no es necesariamente un juicio injusto, sino un juicio que se anticipa antes de la fundamentación definitiva” (p. 350). Reconocer los prejuicios del investigador no implica objetividad neutral, sino conciencia de los horizontes históricos desde los cuales se interpreta. En este momento, la investigadora se ubicó como sujeto interpretante, reconociendo su horizonte cultural, profesional y emocional frente al fenómeno: la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional. Esta toma de conciencia inicial no se supera ni se anula, sino que se pone en juego en el proceso de comprensión.

La investigación, estuvo enmarcada por la trayectoria profesional e investigativa de la interprete en ámbitos educativos del sector privado y oficial, la formación académica y las concepciones preliminares acerca del aprendizaje como experiencial emocional y contextualizada. Para su desarrollo, se realiza escritura reflexiva de los supuestos, intuiciones y teóricas previas respecto a la autogestión del aprendizaje, logrando explicitar los prejuicios iniciales, manteniéndolos abiertos a ser transformados en el encuentro con el fenómeno y con los horizontes de los informantes clave.

Encuentro con el fenómeno

Este momento corresponde al instante en que el intérprete se sitúa frente al fenómeno investigado en este caso, la Autogestión del Aprendizaje a través de la Experiencia y la Inteligencia Emocional; todo fenómeno, para ser comprendido hermenéuticamente, debe ser interpretado desde su contexto histórico y vital. Gadamer (1975) señala que “comprender un texto quiere decir actualizarlo” (p. 330), y lo mismo aplica al encuentro con fenómenos educativos; no se trata de clasificar experiencias, sino de comprenderlas en su vivencia situada. Esto implica que el investigador renuncia a imponer un marco a priori y permite que los sentidos emergentes dialoguen con la historia concreta de quienes los viven: estudiantes con trayectorias afectivas, docentes con sus propias biografías pedagógicas. El fenómeno se comprende como experiencia vivida en situación, no como variable universal.

Este momento corresponde a la inmersión directa en la realidad vivida que se investiga. Implica aproximarse al fenómeno sin imponer marcos cerrados, permitiendo que se muestre en su riqueza y complejidad. En esta investigación, se tradujo en los encuentros dialógicos con estudiantes y docentes, donde se exploraron sus experiencias de aprendizaje, vivencias emocionales y modos de autogestión. Las entrevistas dialógicas fueron registradas mediante grabaciones, que posteriormente fueron transcritas con atención. Se adoptó un enfoque de lectura abierta, sin categorías rígidas, siguiendo el sentido de “oír el texto” de Gadamer (2006)

Fusión de horizontes

El acto de comprender implica una fusión entre el horizonte de la intérprete y el del fenómeno u otro. Según Gadamer (1975) “La fusión de horizontes que se produce en la comprensión no significa la pérdida del propio horizonte, sino el ensanchamiento del mismo” (p. 402). En esta investigación, el encuentro entre los horizontes de los estudiantes, los docentes y el propio de la investigadora permitió una apertura genuina a las voces de los informantes. La interpretación no busca apropiarse del otro, sino co-construir sentido en la diferencia. Cada entrevista y reflexión fue una oportunidad para ampliar el horizonte inicial, y no simplemente para confirmar lo ya sabido. Para que la fusión de horizontes pueda darse, debe haber apertura, donde el intérprete debe estar

dispuesto a escuchar al otro sin reducirlo a sus propias categorías, Gadamer afirma que “la disposición a dejarse decir algo por el texto es la condición fundamental de toda comprensión” (p. 358); tener conciencia de los prejuicios para reconocerlos y confrontarlos con el horizonte del otro y el uso de un lenguaje compartido, donde el diálogo sea posible y sea el puente para la fusión.

En el momento hermenéutico de la fusión de horizontes, el autor propone que comprender implica *escuchar el texto*, Gadamer (2006) “Comprender un texto significa oír lo que dice. La comprensión no es una subjetiva elaboración del texto, sino entrar en juego con lo que dice el texto” (p.402); oír el texto, significa suspender en parte los prejuicios y abrirse al mismo, que tiene un decir propio, siendo una disposición activa a dejarse interpelar. El segundo concepto, se refiere a *actualizar el sentido*, es decir, darle vigencia, trayendo el texto al horizonte del interprete, sin anular su característica, al respecto Gadamer (2006) “La tarea de comprender consiste en traer el texto a su actualidad, es decir, en comprenderlo en relación a la totalidad de las circunstancias que nos conciernen en el presente” (p.401), dar vigencia significa descubrir cómo lo expresado por los informantes clave, de despliega en un nuevo contexto vital, realizando de esta manera una verdadera fusión de horizontes que se encuentran y transforman.

La fusión de horizontes se da cuando el horizonte del intérprete y el horizonte de los informantes clave se encuentran y enriquecen mutuamente. Es un diálogo entre lo que el investigador trae consigo y lo que emerge del campo, donde ambos horizontes se modifican. Durante la interpretación, se retornó de manera recurrente a los testimonios y descripciones de experiencias, confrontándolos con los marcos conceptuales sobre aprendizaje experiencial, inteligencia emocional, autogestión y aprendizaje experiencial en primaria. Este diálogo hermenéutico permitió que los sentidos no quedaran atrapados en el marco teórico previo, sino que se produjera un ensanchamiento del horizonte comprensivo.

Transformación de significados

Para Gadamer (1975) comprender es participar en un proceso en el que ese sentido se actualiza, se modifica y se enriquece a la luz del horizonte actual del

intérprete; “el comprender no es una reproducción sino una verdadera actualización del sentido” (p. 330), lo cual implica que, en todo proceso comprensivo, lo que se interpreta adquiere un nuevo significado en el aquí y ahora de la intérprete. Esto significa que el sentido no preexiste de forma pura e inmutable, sino que se transforma al ser interpretado desde un nuevo horizonte histórico, emocional y lingüístico. El intérprete no descubre el significado, sino que lo co-crea en el encuentro. Así, el significado transformado es más profundo, más situado, más humano. El sentido que emerge luego del proceso hermenéutico no es el mismo que el original, pero tampoco lo traiciona: lo amplía, lo actualiza y lo hace habitable para nuevas generaciones, nuevas realidades y nuevas voces.

En esta investigación, la transformación del significado se hizo evidente al analizar las vivencias de los estudiantes y docentes en relación con la autogestión del aprendizaje, el aprendizaje experiencial, la inteligencia emocional y la educación experiencial en primaria. Las categorías conceptuales emergentes no fueron conceptualizadas como unidades fijas, sino como significados en evolución, cuya riqueza solo se reveló en el diálogo entre las voces de los informantes clave y las comprensiones de la investigadora.

La transformación del significado constituye un momento central donde los hallazgos dejan de ser simples registros literales o descripciones inmediatas para convertirse en horizontes de sentido enriquecidos por el diálogo interpretativo, se reconfiguran a la luz de nuevas comprensiones surgidas de la constante ir y venir entre los relatos de los participantes, la teoría y el horizonte del investigador. Durante este momento, las vivencias asumen sentidos significados más comprensivos, gracias a la interacción reflexiva con las preguntas y propósitos de investigación, los conceptos teóricos y las propias resonancias subjetivas del investigador. Este momento se realiza mediante lecturas interpretativas reiteradas, elaboración de categorías conceptuales resignificadas y la constante confrontación de significados preliminares con los emergentes, propiciando un desplazamiento genuino del sentido original hacia comprensiones más amplias y significativas.

Interrogarse

El acto de interrogarse constituye un momento central en el camino hacia la comprensión. Comprender no es acumular información o confirmar hipótesis previas, sino hacerse preguntas reales que surjan del encuentro con el fenómeno. Para Gadamer (1975), el preguntar no es simplemente un paso metodológico, sino la actitud originaria de toda comprensión auténtica. Gadamer (1975) “Sólo quien tiene preguntas puede comprender” (p. 363). Esta afirmación subraya que la comprensión no ocurre cuando se buscan respuestas cerradas, sino cuando el intérprete se deja afectar por el fenómeno al punto de problematizar su propio horizonte. En esta fase, el investigador no solo plantea preguntas al objeto de estudio, sino que es interrogado por él. Se genera un proceso dialéctico en el que la experiencia, el discurso del otro y el lenguaje interpelan al intérprete, generando nuevas inquietudes.

Esto tiene profundas implicaciones metodológicas: las preguntas del investigador no pueden ser rígidas ni predeterminadas. Deben surgir del diálogo con la información, con las voces de los informantes clave, con el texto vivo de la experiencia de los participantes. Por tanto, la guía del proceso no son las categorías previas, sino las preguntas que nacen del asombro, la duda, el desconcierto y la apertura al otro.

El proceso hermenéutico no concluye en una verdad cerrada, sino que abre nuevas preguntas. Gadamer (2006) concibe la comprensión como un proceso interminable, que invita a seguir; la interpretación derivó en nuevos interrogantes que delinean futuros campos de investigación. Así, el interrogarse no cierra el círculo hermenéutico, sino que lo revitaliza y lo proyecta hacia adelante, garantizando que la interpretación no finalice en recomendaciones genéricas. Al sostener la pregunta, el investigador se compromete a estar expuesto, a ser revisado y enriquecido por nuevos encuentros, contextos y horizontes. De esta manera, el interrogarse asegura la vigencia ética de la investigación, manteniéndola abierta, responsable y atenta a las múltiples voces que aún pueden iluminar y alimentar el fenómeno estudiado.

Criterios de Rigurosidad y Calidad de la Investigación

En todo proceso de investigación para que los hallazgos obtengan la calidad y rigor científico apropiado, debe tener en cuenta ciertos aspectos. Una investigación se

considera valida, sí cumple con el propósito principal, en este caso, con la creación de la aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional, que, al ser aplicada, pueda dar paso a otras investigaciones. Por su parte, Alvarez-Gayou (2003), al referirse al tema de la validez en la investigación cualitativa, opina: “será preferible y más descriptivo hablar de la necesidad de autenticidad, más que de validez. Esto significa que las personas logren expresar realmente su sentir” (p. 32).

Para el caso de la presente investigación se recopiló la información de los estudiantes y docentes, de manera fidedigna, para su posterior interpretación. Por otro lado, se encuentra el aspecto de la legitimidad, la cual es evaluada por los factores sociales a los cuales va dirigida la investigación y a la comunidad científica en general, y se expresa en el grado de asertividad que tienen sus resultados sobre el fenómeno estudiado es decir, cuan acertado fue el diagnóstico o la comprensión de la realidad abordada, siempre y cuando la investigador cualitativa en el ejercicio de la coherencia paradigmática, haya adoptado un diseño de investigación y un marco metodológico alineado al enfoque onto-epistémico que exige la naturaleza del fenómeno a estudiar y en total sintonía con su postura científica.

Es por ello que la investigadora cualitativa debe desarrollar su trabajo con objetividad, integridad y profesionalismo, para presentar una visión genuina sobre el fenómeno estudiado, como resultante de los procesos dialógicos realizados con los participantes, así como también la observación de sus comportamientos o al examinar documentos relacionados, evitando en todo momento sesgar la información recolectada con su propia visión del asunto.

En este contexto, una forma de justificar la perspectiva interpretativa es utilizar la técnica de fusión de horizontes como medida de validez interna, en la cual se establecen comparaciones entre las versiones aportadas por los informantes clave, así como las expresadas por diferentes teóricos expertos en la temática estudiada y por supuesto, las opiniones interpretativas de la investigadora. Estas consideraciones nos llevan al aspecto ético de la investigación científica. La validez científica, tiene que ver con la constante evidencia de la problemática, el planteamiento de propósitos claros,

aplicación de un método de investigación coherente con el fenómeno a estudiar y la necesidad social, con la selección de los sujetos, los instrumentos y las relaciones que establece el investigador con las personas.

En el marco del método fenomenológico hermenéutico propuesto por Gadamer, el concepto de rigor científico adquiere un matiz profundamente humano y situado. Gadamer (2006) subraya que la búsqueda de certeza en el conocimiento no puede reducirse a la lógica cartesiana de la duda metódica, pues “la certeza científica siempre conserva algo cartesiano en su seno; es fruto de un método crítico que solo admite lo que no puede ponerse en cuestión” (p. 280). Este planteamiento invita a reconocer que en las ciencias humanas el rigor no se expresa únicamente a través de criterios verificables o cuantificables, sino que se sostiene en la apertura del investigador a interpelar sus propios supuestos, dialogar con el contexto histórico-cultural y permitir que los significados emerjan en el proceso de comprensión. Así, la rigurosidad en esta investigación se fundamenta en un ejercicio constante de reflexión crítica, en la claridad de las interpretaciones y en la coherencia entre el fenómeno estudiado, los participantes y el marco teórico que da soporte a la interpretación.

Se evidencia en la educada selección de los informantes clave, los cuales cumplen roles importantes en el escenario de investigación y que de acuerdo al criterio de inclusión se favorece la obtención de información de calidad, corroborando la información recolectada de diferentes fuentes, contextualizarla, para evaluar la pertinencia de las categorías emergentes en el procesamiento de la información.

En el desarrollo de esta investigación doctoral, orientada por el enfoque fenomenológico-hermenéutico, el concepto de rigor adquiere matices particulares que trascienden los parámetros estrictamente numéricos. Como advierte Bisquerra (2009), la solidez de un estudio se refleja en el nivel de certeza que puede ofrecer respecto al conocimiento generado. En el caso de la presente investigación, dicho conocimiento se construyó a partir del análisis profundo de un contexto específico, la realidad educativa y emocional de los estudiantes y docentes participantes, tomando en cuenta tanto las narrativas individuales como las vivencias colectivas que emergieron durante el proceso. Desde esta perspectiva, el conocimiento aquí alcanzado no solo tiene un

carácter contextual y situado, sino que además se alimenta de la riqueza subjetiva que aportan las experiencias relatadas por quienes forman parte del fenómeno investigado. Así, la validez del estudio se vincula estrechamente con la comprensión idiográfica de un escenario único, algo que solo es posible mediante el reconocimiento de las voces y significados propios de los actores implicados.

Castillo y Vásquez (2003) proponen que la calidad de los estudios cualitativos puede evaluarse a partir de tres pilares esenciales: la credibilidad, la auditabilidad y la transferibilidad. La credibilidad está vinculada a cuán fieles son los hallazgos respecto a la realidad de quienes participaron; en esta investigación, se fortaleció mediante un contacto prolongado con los participantes y observaciones minuciosas que permitieron reconocer matices tanto emocionales como relacionales. Este planteamiento guarda afinidad con la visión de Bisquerra (2009), quien explica que la credibilidad radica en mantener una sintonía genuina entre lo que se interpreta y el fenómeno vivido, evitando distorsionar la esencia de lo que las personas experimentaron.

Por otro lado, la auditabilidad se garantizó mediante un seguimiento detallado de cada paso tomado en el proceso metodológico, desde cómo se eligieron los espacios hasta la forma en que se construyeron las interpretaciones. Esto permite que otros investigadores, con un enfoque similar, puedan revisar el camino recorrido y quizá llegar a conclusiones semejantes. En cuanto a la transferibilidad, se refiere a la posibilidad de que los aprendizajes de este estudio puedan orientar procesos en contextos educativos parecidos. Bisquerra (2009) señala que para hacer viable esta proyección es clave describir con precisión tanto el entorno como las características de quienes intervinieron, de manera que otros profesionales puedan valorar la utilidad de estos hallazgos y aprovechar el conocimiento aquí generado para enriquecer su práctica en escenarios afines.

Etapas del desarrollo de la investigación

El desarrollo de la presente investigación se organizó en siete etapas articuladas, comprendidos no como fases lineales ni cerradas, sino como etapas interrelacionadas propias del enfoque cualitativo y del método fenomenológico

hermenéutico. Cada una respondió a una intención epistemológica y metodológica específica, permitiendo avanzar de manera progresiva en la comprensión del fenómeno estudiado: la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional en estudiantes de básica primaria.

Etapa de aproximación a la realidad y configuración del problema

Esta primera etapa correspondió a la aproximación inicial al fenómeno desde la experiencia profesional y pedagógica de la investigadora, así como desde el contexto educativo específico en el que se desarrolló el estudio. Se realizó la caracterización del contexto institucional, se identificaron tensiones y situaciones problemáticas relacionadas con el aprendizaje, la autonomía, la experiencia y la dimensión emocional de los estudiantes de grado quinto. A partir de esta aproximación situada, se formularon los interrogantes de investigación, los propósitos y la justificación del estudio, reconociendo que toda comprensión parte de una precomprensión, tal como lo plantea Gadamer (1975). Este momento permitió delimitar el sentido de la investigación y establecer su pertinencia pedagógica, social y académica.

Etapa de búsqueda de antecedentes y construcción del horizonte teórico

La segunda etapa correspondió a la revisión sistemática de antecedentes internacionales, nacionales y regionales, así como a la construcción de las bases teóricas y conceptuales del estudio. En esta etapa se indagaron investigaciones relacionadas con la autogestión del aprendizaje, el aprendizaje experiencial, la inteligencia emocional y la educación primaria. De manera paralela, se consolidó el marco legal y normativo que sustenta la investigación, estableciendo su coherencia con las políticas educativas vigentes. Este momento permitió ampliar el horizonte de comprensión, identificar vacíos investigativos y definir las categorías conceptuales apriorísticas, las cuales posteriormente se transformarían en categorías emergentes a través del proceso hermenéutico.

Etapa de definición del camino metodológico

La tercera etapa se centró en la definición explícita del camino metodológico, determinando el enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo y el método fenomenológico hermenéutico de Gadamer (1975). En esta etapa se definió el escenario de investigación, los informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, así como las técnicas de procesamiento de la información, fundamentadas en el círculo hermenéutico de Gadamer: precomprensión, encuentro con el fenómeno, fusión de horizontes, transformación de los significados. Esta etapa fue determinante para garantizar la rigurosidad metodológica y la coherencia entre los objetivos, el método y las decisiones técnicas del estudio.

Etapa de análisis e interpretación de los hallazgos

La cuarta etapa correspondió al análisis e interpretación de la información, siguiendo las fases propias del procesamiento hermenéutico. En la fase de precomprensión, se expusieron de manera reflexiva las comprensiones iniciales de la investigadora por cada categoría conceptual, reconociendo su historicidad y su incidencia en el proceso interpretativo. En la fase de encuentro con el fenómeno, a partir de las voces de los informantes, se identificaron y construyeron las unidades de significado, las cuales emergieron del diálogo entre las experiencias narradas y el horizonte teórico. Posteriormente, en la fase de fusión de horizontes, dichas unidades de significado se integraron para dar lugar a las categorías emergentes, resignificando las categorías apriorísticas iniciales. Finalmente, en la fase de transformación de significados, las categorías emergentes fueron interpretadas a la luz de la fenomenología hermenéutica, permitiendo una comprensión ampliada, profunda y contextualizada del fenómeno investigado.

Etapa de construcción de la aproximación teórica

La quinta etapa se orientó a la construcción de la aproximación teórica emergente, como resultado del proceso interpretativo. Esta aproximación no se concibe como una teoría cerrada, sino como un horizonte comprensivo que integra experiencia,

emoción y reflexión en la autogestión del aprendizaje en educación primaria. En esta etapa se articularon las categorías emergentes, sus subcategorías y los aportes de los teóricos a priori y a posteriori, configurando una propuesta interpretativa propia, situada y contextualizada.

Etapas de socialización y validación de la aproximación teórica

La sexta etapa estuvo orientada a la socialización y validación de la aproximación teórica, a partir del diálogo con los informantes y la contrastación de los hallazgos con sus experiencias. Este proceso permitió retroalimentar la interpretación, fortalecer la coherencia interna de la propuesta teórica y garantizar su pertinencia desde el contexto educativo estudiado.

Etapas de interrogantes finales y reflexiones de finales

La séptima etapa correspondió a un proceso de interrogación reflexiva final, en el cual la investigadora retomó los propósitos iniciales, los hallazgos obtenidos y la aproximación teórica construida, generando reflexiones finales sobre los alcances, limitaciones y proyecciones de la investigación; permitió comprender la investigación como un proceso abierto, coherente con la visión gadameriana de la comprensión como experiencia inacabada y en permanente transformación. (ver figura 5)

Sustento bioético

Este apartado tiene como propósito fundamentar el componente ético que acompaña cada momento de esta investigación, reconociendo la relación profunda que se teje entre quien investiga y quienes participan. Al colocar a las personas en el corazón mismo del proceso de generación del conocimiento, resulta esencial integrar principios bioéticos que aseguren un respeto pleno hacia todos los involucrados. Por ello, aquí se detallan las acciones emprendidas para proteger su integridad y bienestar, las cuales incluyen desde la solicitud de consentimientos informados hasta un cuidadoso manejo y protección de su información personal, siempre en concordancia con los lineamientos éticos que rigen la investigación social y educativa.

Según Cortina (1998), como se citó en Márquez (2001), la ética del investigador

“es una ética aplicada que responde a: unos principios de legitimación, representación e identificación de una forma particular y original de actuar, producir y difundir el conocimiento científico y humanístico, en el ámbito de una comunidad intelectual que se confiesa respetuosa de la libertad creadora del otro, de su originalidad y autenticidad reflexiva y discursiva” (p. 641)

Figura 5.

Etapas del desarrollo de la investigación



Nota. Fuente Elaboración propia (2025).

En concordancia con lo expuesto por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2025), se reconoce que los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia deben impregnar el quehacer investigativo de forma concreta y verificable. En el contexto de este estudio, respetar la autonomía de los docentes y estudiantes participantes implica valorar sus miradas, sus historias y la singularidad de sus entornos culturales. La beneficencia se traduce en el propósito de aportar comprensiones que enriquezcan la práctica educativa y fortalezcan la calidad del aprendizaje, generando impactos positivos tanto en el aula como en las dinámicas comunitarias.

De manera paralela, el principio de no maleficencia orienta la investigación a prevenir cualquier forma de daño, sea este directo o indirecto, protegiendo la integridad de quienes comparten generosamente sus experiencias. Por su parte, el principio de justicia guía la aspiración de contribuir a una educación más equitativa, que acorte brechas entre lo rural y lo urbano, procurando oportunidades formativas que reconozcan la dignidad y potencial de cada territorio.

Todo este marco ético se nutre de un enfoque humanista que concibe la educación como un ejercicio liberador y transformador, tal como lo plantea Freire (1970). Así, el docente deja de ser un mero transmisor de contenidos para asumir un rol activo en la construcción de procesos culturales y sociales que potencien el desarrollo integral de las comunidades. Este horizonte ético convoca a la responsabilidad colectiva, al respeto por los saberes locales y a la búsqueda de transformaciones educativas que sean genuinamente situadas y participativas.

Asimismo, se asume que la ética del investigador excede las obligaciones formales, comprendiendo compromisos profesionales que incluyen la competencia, el servicio y la solidaridad (UPEL, 2022). Esta perspectiva sustenta el papel reflexivo y consciente del investigador dentro del paradigma interpretativo adoptado en esta tesis, exigiendo sensibilidad, apertura y respeto por el mundo vital de los participantes.

Por lo tanto, este estudio se llevó a cabo con un respeto absoluto por los principios éticos internacionales, tales como los recogidos en la Declaración de Helsinki, así como por la normativa vigente en Colombia. A cada persona participante

se le brindó una explicación clara y comprensible acerca de los propósitos, el proceso, los posibles aportes y también los eventuales riesgos asociados a la investigación. De igual forma, se garantizó con especial cuidado la reserva y protección de la información personal, conforme a lo estipulado en la Ley 1581 de 2012. Además, se atendieron de manera rigurosa las orientaciones éticas emitidas por Colciencias (hoy Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación), asegurando que los resultados obtenidos respondan a altos estándares de transparencia, consistencia metodológica y, sobre todo, al respeto y cuidado del bienestar de las personas y comunidades que hicieron parte de este camino investigativo.

Para la participación de los informantes clave en la investigación se realizó la firma de un consentimiento informado (ver anexo A) por parte de los representantes legales de los niños, niñas y adolescentes que participarán de la investigación, los docentes y padres de familia; en donde se les explicó que no tendrían ningún tipo de riesgo y que su información será empleada para fines académicos y en favor del mejoramiento de la educación. Su participación se realizará de acuerdo a los criterios de selección y de manera voluntaria.

El consentimiento informado es un proceso de explicación verbal y escrita. Es un proceso, una forma de relación, que se inicia, transcurre y a veces ni siquiera concluye una vez finalizada la investigación. Es una instancia en la cual se busca un diálogo entre dos o más personas, para crear en primer término un vínculo de confianza que lleva a una colaboración y que conlleva compromisos, tanto por parte del investigador como del informante. La explicación escrita es absolutamente necesaria y es recogida, a través de un documento firmado por el investigador, para ratificar el proceso de información, y por el informante para confirmar que otorga consentimiento para participar en el estudio.

El proceso de consentimiento informado es fundamental para la protección de las personas que participan voluntariamente en las investigaciones. Ninguna investigación puede llevarse a cabo éticamente si los participantes no son informados adecuadamente sobre la investigación, y los aspectos que conlleva su participación, que, en este caso, es la participación de las entrevistas y observaciones participantes y

no participantes. El proceso del consentimiento informado, debe incluir un documento en el cual se le describe a los informantes clave todos los aspectos relacionados con su participación en la investigación, se empleará un lenguaje sencillo, comprensible. Lo anterior, se denomina hoja consentimiento informado, cuando el participante está legalmente capacitado para dar su consentimiento y en el caso de los estudiantes, este se respaldará también con la firma del consentimiento por parte del acudiente.

En la estructura del documento, se indicó en forma clara y breve los propósitos de la investigación y los criterios de selección, los cuales permitirán clarificar la razón por la cual ha sido escogido el informante en la investigación. El documento comenzó por señalar que su propósito es entregar toda la información necesaria para que el informante decida participar o no en la investigación. Se debe contemplar en la declaración del documento el retiro voluntario por parte del informante en cualquier momento. El consentimiento informado contuvo en forma resumida todos los aspectos de la información verbal recibida por el informante. Para mayor claridad, fue conveniente dedicar párrafos separados a cada uno de los temas tratados y especificar que efectivamente todos los puntos del documento fueron aclarados en la conversación previa.

Declaración de transparencia en el uso de la inteligencia artificial

En coherencia con los principios de honestidad académica y transparencia, el autor declara que durante la elaboración del presente trabajo se hizo uso de herramientas de inteligencia artificial como apoyo en distintas fases del proceso investigativo. Su utilización fue responsable y supervisada, manteniendo siempre el criterio propio, la reflexión personal y el rigor académico requerido. La autoría intelectual del contenido, las decisiones metodológicas y la interpretación

MOMENTO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

En la presente investigación, que tuvo como propósito principal construir una aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional, se propusieron cuatro categorías conceptuales: Aprendizaje Experiencial, Autogestión del Aprendizaje, Inteligencia Emocional y Aprendizaje Experiencial en Primaria, las cuales hacen parte de la precomprensión de la investigadora frente al fenómeno y que se describen a continuación en el marco del proceso hermenéutico propuesto por Gadamer (1975), analizando e interpretando los hallazgos de los informantes clave.

Este proceso consta de cinco momentos, el primero es la precomprensión de la investigadora; el segundo el encuentro con el fenómeno; el tercero la fusión de horizontes; el cuarto, la transformación de significados; el momento cinco, contempla unos interrogantes, el cual será presentada en el momento VI de la presente investigación; Gadamer (1975) lo afirmó en el libro *Vedad y Método I* al expresar: "Comprender e interpretar textos no solo es una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo." (p. 23).

La intención de Gadamer (1975) no es ofrecer un método con etapas, pasos o fases delimitadas, sino describir el modo en que ocurre la comprensión como experiencia viva, situada históricamente y mediada por el lenguaje; teniendo en cuenta lo anterior, los conceptos precomprensión, encuentro con el fenómeno, fusión de horizontes, transformación del significado e interrogarse, son parte del proceso hermenéutico, que desde interpretaciones subjetivas se presentan de manera circular; en la presente investigación se asumieron como momentos hermenéuticos o interpretativos para organizar la narrativa investigativa, teniendo en cuenta siempre que no son secuenciales ni rígidos, sino que se entrelazan y complementan constantemente.

El proceso hermenéutico propuesto por Gadamer (1975) es un marco de referencia importante para comprender el fenómeno estudiado en la presente investigación; contiene una estructura que permite una construcción del conocimiento científico, partiendo de los prejuicios presentados en categorías conceptuales hasta la interpretación de los nuevos significados. Durante el círculo hermenéutico, cada interpretación está influenciada por las precomprensiones y se observa el proceso de transformación de las mismas a través del proceso interpretativo; este ciclo, favorece ahondar en la comprensión y generar en este caso la aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje a partir de la experiencia. Tal como afirma el autor “En principio comprender es siempre moverse en ese círculo...este círculo siempre se está ampliando, ya que el concepto del todo es relativo, y la integración de cada cosa afecta su comprensión.” (p. 244).

En ese orden de ideas, según el autor del círculo hermenéutico, este inicia con la precomprensión, que no es más que una serie de prejuicios y percepciones que conforman el horizonte y/o visión del fenómeno por parte de la investigadora para lograr la autogestión del aprendizaje en estudiantes de primaria y estar dispuestos a identificar su transformación; continúa con el encuentro con el fenómeno, que permite identificar los conceptos, sentidos y significados de los informantes clave; avanza hacia la fusión de horizontes, es decir, el horizonte de la investigadora con el horizonte de los informantes clave, que permitirá enriquecer la experiencia del aprendizaje; en el caso de la presente investigación, de la autogestión del aprendizaje basado en la experiencia y la inteligencia emocional, continua a la transformación de significados, de los cuales parte la teoría emergente; los anteriores no son procesos lineales, sino que implica una interacción permanente entre las precomprensiones y los hallazgos; movimiento continuo entre el todo y las partes del fenómeno.

Para Gadamer (1975), se resalta el rol del lenguaje como intermediario en la comprensión, puesto que a través del diálogo con el horizonte propio y el de los demás, se crean nuevas interpretaciones que enaltecen la autogestión del aprendizaje y favorecen el desarrollo emocional e intelectual. El círculo de la comprensión que a continuación se describe, en el marco de la investigación permitió la construcción de

una aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje desde la experiencia y la inteligencia emocional, enfatizando la comprensión como un proceso en constante evolución. El proceso de investigación aquí planteado pretendió indagar cómo estos principios se emplean en la construcción del conocimiento independiente, acercándose a la reflexión crítica y la formación integral del sujeto, respondiendo así a uno de los objetivos de la educación en el país, que busca formar niños, niñas adolescentes y jóvenes capaces de responder a las necesidades del contexto en las cuales se encuentren inmersos.

En la presente investigación, se partió de la precomprensión de la investigadora, la cual está basada en creencias, vivencias, y expectativas; hubo una preocupación por el desempeño académico de los estudiantes, el riesgo de deserción escolar y los riesgos psicosociales a los cuales se ven enfrentados; además de la observación de prácticas pedagógicas donde los estudiantes dependen en gran medida del docente para la adquisición del conocimiento; la baja motivación que manifiestan los mismos estudiantes, observan los docentes, padres de familia y la falta de corresponsabilidad que tienen algunos acudientes frente al proceso educativo de sus acudidos. Se originó también de la precomprensión de que los estudiantes deberían ser más independientes en su proceso de aprendizaje, por lo cual se presenta el dilema de considerar esta dependencia como una oportunidad de mejora para el sistema educativo colombiano.

En cuanto a la importancia de la relación entre aprendizaje y experiencia, la investigadora considera que esta última, puede favorecer el aprendizaje autogestionado, presentándola como una alternativa de solución a la situación problema planteada. La precomprensión de la inteligencia emocional como un componente importante en el proceso de aprendizaje, radica en cómo las emociones influyen en la capacidad de aprender de manera independiente, principalmente la motivación; sin embargo, se presenta el sesgo de no considerar otros factores contextuales que también puedan solucionar o mitigar la problemática presentada.

Otras precomprensiones a considerar son la influencia de aspectos como las políticas institucionales, el ambiente de aula, infraestructura educativa y la didáctica empleada por los docentes; finalmente, se considera que las personas en situación de

vulnerabilidad tiene mayor tendencia a presentar un rezago en su aprendizaje, lo cual influye directamente en su motivación por aprender y se debe reconocer que en el proceso de enseñanza y de aprendizaje existen otros actores importantes como los pares, docentes directivos, personal administrativo. A continuación, se describe la interpretación de los hallazgos a través del círculo hermenéutico propuesto por Gadamer (1975).

Se describe a continuación, el recorrido metodológico vivido en torno a la categoría conceptual aprendizaje experiencial, considerada como eje central para comprender la autogestión del aprendizaje en estudiantes de quinto de primaria, cada momento del camino hermenéutico facilitó una aproximación progresiva, profunda y situada a los sentidos y significados que emergieron desde las voces de los informantes clave, así como la propia transformación del horizonte de la investigadora. Se expone el mismo proceso para las demás categorías conceptuales. La interpretación se desarrolló a través de cuatro momentos integrados y dinámicos que se describen a continuación y un quinto, denominado interrogarse, que se expone en el momento VI: consideraciones finales. En el momento V, se presenta la transformación de la comprensión propiamente dicha a través de la aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional en estudiantes de primaria.

Proceso Hermenéutico de la Categoría Conceptual Aprendizaje Experiencial

Precomprensión de la Categoría Conceptual Aprendizaje Experiencial

Desde el horizonte de comprensión de la investigadora, el Aprendizaje Experiencial está relacionado con la premisa que el conocimiento se genera por medio de las vivencias directas y la reflexión sobre ellas, como un elemento fundamental para favorecer la independencia del estudiante y su capacidad de generalizar el conocimiento adquirido en los contextos en los cuales se desenvuelve. Desde esta perspectiva, se considera que esta categoría conceptual, es importante en la pedagogía y que los docentes deben tener claridad frente a su aplicación en las

prácticas pedagógicas; se da por sentado que los docentes de alguna u otra manera ya desarrollan sus metodologías desde este enfoque y se pretendió identificar el cómo lo hacen, partiendo de la idea, de que el Aprendizaje Experiencial se considera indispensable para la enseñanza.

Teniendo en cuenta lo anterior, se formularon unas preguntas partiendo de la propia conciencia, vivencia, horizonte previo y significados existentes antes del encuentro con el fenómeno. No son preguntas para estudiantes o docentes, sino preguntas que la investigadora se hizo a sí misma: ¿Cómo comprendo el aprender desde la experiencia y desde mi propia práctica cotidiana? ¿Qué significado tiene para mí el aprendizaje que emerge de lo vivido y de mis propias acciones? ¿Cómo entiendo, desde mi historia personal y profesional, el aprendizaje experiencial y su sentido en la formación escolar? ¿De qué manera mi trayectoria docente e investigativa ya me permite anticipar un horizonte sobre el aprendizaje desde la experiencia? ¿Qué suposiciones, intuiciones o convicciones previas reconozco en mí frente al aprendizaje experiencial?

El aprendizaje a través de la experiencia es considerado por la investigadora como un proceso que se vive y resulta ser significativo para los estudiantes de primaria, porque en la interacción con su entorno podrían aprender más y mejor los contenidos temáticos, dejando de lado la memorización como única estrategia de enseñanza; en esa interacción logran vincular sus emociones, lo que favorece la apropiación del conocimiento y su posterior generalización. Al enfrentarse a situaciones cotidianas, descubren la relevancia de las competencias que el docente busca desarrollar, al reconocer su utilidad práctica.

La exploración, indagación, uso de objetos concretos, interacción con compañeros de clase e integrantes de la comunidad y la exposición a problemáticas cotidianas, son la clave para la construcción del conocimiento; con lo anterior, se busca que los estudiantes dejen de ser receptores pasivos de información y, se conviertan en agentes activos de su progreso y desarrollo personal, lo cual se acerca a la autonomía en el proceso de aprendizaje; motivar hacia el desarrollo de prácticas experienciales es fundamental para favorecer el aprendizaje significativo.

La precomprensión de la categoría conceptual, se originó y fortaleció tras la experiencia profesional que involucró observación permanente, donde los estudiantes recibían clases muy marcadas por sistemas tradicionales de enseñanza, que involucra la memoria y la motivación se desdibuja en el día a día, lo cual era corroborado por el discurso de los docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general. Desde la formación profesional y vivencias de la investigadora, se ha podido identificar que a los estudiantes sin importar la etapa del ciclo vital en la cual se encuentren logran mejores aprendizajes, cuando este proceso se relaciona con el uso de la experiencia concreta, desde situaciones cotidianas, que permiten a los estudiantes la activación de sus emociones y llevarlos a la reflexión; lo cual permite aumentar el sentido. Esta precomprensión, presenta un sustento teórico, que se encuentra aislado la experiencia de la emoción y, aunque en el discurso de la comunidad educativa se evidencie la situación problema, no hay una teoría que integre el acceso al conocimiento con una transformación de la experiencia educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Aprendizaje Experiencial permite que se haga realidad el rol protagónico que debe tener el estudiante, donde a través del contacto con la realidad en la cual se encuentre inmerso, lo que conlleva a una verdadera transformación de su ser; es por esto que, la categoría conceptual es clave para la construcción de una aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje, porque parte de la premisa que los estudiantes aprender mejor cuando tienen agencia sobre lo que experimentan y reflexionan, lo que convierte el propósito de la investigación un proceso que se cultiva a partir del contacto directo con el entorno, lo cual facilita la toma de decisiones asertivas en situaciones reales o simuladas.

En el sistema educativo colombiano y más precisamente en territorios como Candelaria Valle del Cauca, aún hay presencia de prácticas pedagógicas unidireccionales, el Aprendizaje Experiencial, se puede convertir en una alternativa que responda a las características de la formación integral que exigen los nuevos retos pedagógicos y sociales, tales como el desarrollo del pensamiento crítico, la inteligencia emocional, la transformación del rol del docente y la conexión de la vida escolar con la cotidiana.

El Aprendizaje Experiencial, es considerado por la investigadora como una forma de comprender el aprendizaje como un proceso que debe ser contextualizado y emocionalmente significativo; se trata de dar sentido e integralidad, otorgando mayor valor a la experiencia personal y al diálogo, desde la autenticidad y no desde la obligación, donde se involucren activamente la historia personal, el contexto, las emociones y la cognición; lo cual se encuentra fundamentado por autores educativos como Dewey (1938) quien refería que *"la experiencia no es garantía de educación, pero toda educación debe ser una forma de experiencia."* (p.75) planteando que el aprendizaje debe partir del interés del estudiante y que debe reconstruirse críticamente en el tiempo.

Así mismo, Kolb (1984), autor reconocido por formalizar el ciclo del Aprendizaje Experiencial, propuso que la construcción del conocimiento debe partir de la experiencia concreta, la observación reflexiva, conceptualización abstracta y la experimentación activa, Finalmente, la categoría conceptual desde la precomprensión de la investigadora hace posible la autogestión del aprendizaje ya que lo motiva y orienta a transformar la realidad de los estudiantes.

Tabla 11.

Precomprensión de la investigadora categoría conceptual aprendizaje experiencial

DIMENSIÓN DEL HORIZONTE DE COMPRENSIÓN	PRECOMPREENSIÓN
Precomprensión sobre aprendizaje	El aprendizaje se construye a partir de la experiencia directa, lo vivido y la reflexión sobre la acción propia.
Perspectiva central	El Aprendizaje Experiencial es indispensable para favorecer la independencia, la autonomía y la transferencia del conocimiento a contextos reales.
Significado personal	El aprendizaje solo cobra sentido cuando involucra emoción, contexto, interacción y acción propia.
Relación con su trayectoria y vivencias	La práctica profesional mostró aulas centradas en la memorización y poca participación; esto fortaleció su comprensión de la necesidad de métodos experienciales.
Supuestos que la investigadora reconoce en sí misma	El estudiante aprende mejor cuando participa activamente. La experiencia debe transformar y no solo reproducir información. Lo emocional y lo contextual son motores del aprendizaje significativo.

Tabla 11(cont.)

Comprensión previa sobre las prácticas docentes	Los docentes ya usan el enfoque experiencial de manera intuitiva; el interés es comprender cómo lo aplican realmente.
Preguntas que guían el horizonte de la investigadora	¿Cómo entiendo el aprender desde la experiencia en mi práctica? ¿Qué sentido tiene para mí el aprendizaje que emerge de lo vivido? ¿Qué anticipa mi historia profesional sobre este enfoque? ¿Qué intuiciones o certezas ya poseo sobre él?
Valoración del enfoque en la educación primaria	Permite vincular conocimiento escolar con la vida cotidiana; mejora la significatividad, la reflexión y la apropiación.
Fenómeno observado en la escuela colombiana	La enseñanza sigue siendo tradicional y memorística. El Aprendizaje Experiencial surge como alternativa transformadora.
Meta educativa que se proyecta	Fortalecer la autogestión del aprendizaje: estudiantes protagonistas, críticos y capaces de tomar decisiones en situaciones reales.
Comprensión final que emerge	El Aprendizaje Experiencial es un enfoque que vincula emoción, contexto, práctica y reflexión para generar una transformación educativa y personal.

Nota. Fuente elaboración propia (2025)

Encuentro con el Fenómeno

En el contexto de la presente investigación que propendió la construcción de una Aproximación Teórica para la Autogestión del Aprendizaje a través de la Experiencia y la Inteligencia Emocional, el encuentro con los informantes clave evidenció la manera en que los docentes y estudiantes resignifican e interpretan sus vivencias en el sector educativo. Desde este punto de vista, el análisis hermenéutico propuesto por Gadamer (1975), permitió conocer el horizonte de estos informantes clave, como parte de la comprensión del fenómeno.

Los estudiantes de grado quinto de básica primaria que fueron entrevistados hicieron una reflexión sobre su proceso de aprendizaje desde su vivencia diaria; su interpretación estuvo condicionada por su entorno educativo y las prácticas metodológicas a las cuales han sido expuestos. Se enfocan en un aprendizaje práctico y participativo, en el que la experiencia favorece la comprensión y almacenamiento de la información o saberes. Así mismo, los docentes hablaron desde sus vivencias y

métodos de enseñanza teniendo en consideración los mismos aspectos que condicionan sus prácticas pedagógicas.

Se presenta a continuación los hallazgos, concernientes a la categoría conceptual Aprendizaje Experiencial, realizando un análisis de los mismos, donde se descubren los sentidos y significados adscritos a los informantes claves, que permitió comprender como se genera el aprendizaje a partir de la experiencia; en la narrativa de los estudiantes y docentes, se identificaron patrones recurrentes e importantes, que revelaron como se presenta el Aprendizaje Experiencial en sus contextos particulares, teniendo en cuenta que las instituciones educativas están ubicadas en corregimientos distintos de un mismo municipio, con características de comportamiento diferentes tanto en los estudiantes como en los docentes, quienes además se adhieren a cada una de las políticas institucionales enmarcadas en los proyectos educativos de cada establecimiento educativo. Para la identificación de los informantes clave, en el caso de los estudiantes se empleó letras en mayúscula, letra *cursiva* y **negrita** con el código que se les asignó (***EST X.***); para los docentes se emplea la palabra completa, en **negrita** y *cursiva* (***Docente X.***)

La siguiente pregunta dirigida a los estudiantes, ¿Qué entiendes por aprender desde tu experiencia o lo que haces diariamente en tu vida?, representa un punto importante dentro del proceso investigativo, pues permite acceder a las comprensiones auténticas que ellos tienen respecto a la vivencia del aprendizaje en su cotidianidad. Este interrogante, cuidadosamente diseñado, trasciende definiciones escolares para adentrarse en el significado personal y contextual que cada estudiante atribuye a su propio proceso formativo. Esta pregunta aporta significativamente al propósito central, al revelar cómo el estudiante, construye sentido a partir de sus prácticas, emociones e interacciones diarias. Al mismo tiempo, posibilita que aflore la voz del estudiante como protagonista de su experiencia, en lugar de reducirse a un receptor pasivo de contenidos.

Tabla 12

Respuestas a la pregunta 1, concerniente al proceso de aprendizaje experiencial

PREGUNTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES ¿QUÉ ENTIENDES POR APRENDER DESDE TU EXPERIENCIA O LO QUE HACES DIARIAMENTE EN TU VIDA?	UNIDADES DE SIGNIFICADO
<u>EST 1. Entiendo que aprender desde mi experiencia, es haciendo las cosas, es decir, que en las clases nos pongan a hacer las actividades que el profesor nos explica; porque hay dos tipos de enseñanza, una, cuando el profesor se para a explicar y otra cuando nos ponen a hacer todo lo que explica. Amí me parece que cuando hago las cosas no se me olvidan tan rápido.</u>	El aprendizaje surge al hacer y ejecutar actividades. Preferencia por metodologías prácticas en clase. Diferencia entre enseñanza tradicional y aprendizaje activo. La acción favorece la retención de la información.
<u>EST 2. Que te expliquen y mientras tanto haces lo que estás haciendo al mismo tiempo. El aprendizaje experiencial es cuando aprendes haciendo cosas tú mismo, en lugar de solo leer o escuchar a alguien más. Es como cuando montas en “bici”; no te cuentan cómo hacerlo, sino que te subes y lo haces hasta que lo logras. Así, uno aprende mejor porque estás viviendo la experiencia. Puedes aprender más rápido y recordar mejor porque tu cuerpo y mente están trabajando juntos. Es como aprender jugando.</u>	Aprender haciendo mientras se recibe guía o explicación. El aprendizaje experiencial como acción propia y directa. La experiencia práctica como vía principal de aprendizaje. La vivencia facilita la retención y comprensión. Integración de cuerpo y mente en el proceso. El aprendizaje como juego o actividad lúdica.
<u>EST 3. Aprender de las acciones que puedo ver en otras personas o que surgen de mi creatividad. Aprendizaje experiencial es cuando aprendes algo haciendo cosas en lugar de solo leer o escuchar; puedes leer cómo hacerlo o ver un video, pero de verdad aprendes cuando prácticas, aunque te equivocas algunas veces. Es aprender haciendo experimentos, explorando, jugando y descubriendo por ti mismo cómo funcionan las cosas. ¡Así se queda mejor en tu cabeza porque lo viviste!</u>	Aprender a partir de la observación y la creatividad personal. El aprendizaje surge al hacer y practicar. El error como parte del proceso de aprendizaje. Aprender experimentando, explorando y jugando. La vivencia directa favorece la comprensión y la memoria.
<u>EST 4. Aprender desde mi experiencia es aprender investigando en páginas de internet, libros, haciendo ejercicios donde yo mismo haga las actividades y que los profesores me vayan guiando. El aprendizaje experiencial es cuando aprendes haciendo cosas en lugar de solo leer o escuchar. Por ejemplo, en vez de leer sobre cómo plantar una semilla, vas y la planta tú mismo. Así aprendes cómo crece una planta, cómo necesita agua y luz, y cómo cuidarla.</u>	Aprendizaje a través de la investigación autónoma. Realización de actividades prácticas y guiadas. Aprender haciendo en lugar de solo leer o escuchar. Aplicación en experiencias reales y

Tabla 12(cont.)

PREGUNTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES ¿QUÉ ENTIENDES POR APRENDER DESDE TU EXPERIENCIA O LO QUE HACES DIARIAMENTE EN TU VIDA?	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Es aprender a través de experiencias reales, lo que hace que las cosas se queden más en tu cabeza porque tú mismo las viviste.	concretas. La vivencia directa favorece la comprensión y la retención.

Nota. Fuente elaboración propia (2025)

En la narrativa de los estudiantes en relación a la categoría conceptual Aprendizaje Experiencial se encuentra que para el **EST 1**. Aprender desde su experiencia es hacer las cosas, practicar porque así se memorizan más fácilmente. El **EST 2**. Considera que es cuando el aprendizaje se da haciendo las cosas por sí mismos, considerando que también mejora la memoria y establece relación entre cuerpo y mente. El **EST 3**. Considera que aprender desde la experiencia es cuando prácticas, haciendo experimentos, explorando, jugando, descubriendo el funcionamiento de las cosas y el **EST 4**. Refiere la importancia de la investigación en páginas de internet, libros, haciendo las actividades propuestas con la guía del docente.

En el proceso de aproximación inicial al fenómeno investigado, las voces de los estudiantes revelan un horizonte compartido sobre lo que significa para ellos el aprendizaje desde la experiencia. En el relato del **EST 1**, se advierte una comprensión centrada en la práctica como vía para reforzar la memoria, sugiriendo que el hacer facilita la fijación de los conocimientos. El **EST 2**. amplía este horizonte al destacar la importancia de “hacer las cosas por sí mismos”, vinculando directamente el aprendizaje con la experiencia corporal y cognitiva, aludiendo a una relación entre cuerpo y mente que emerge de manera natural en su reflexión. Por su parte, el **EST 3**. aporta un matiz lúdico y exploratorio al asociar el aprendizaje experiencial con “practicar, hacer experimentos, jugar y descubrir cómo funcionan las cosas”, revelando un horizonte donde el conocer se teje a través de la curiosidad y la indagación activa. Finalmente, el **EST 4**. incorpora a este horizonte una dimensión guiada, reconociendo el papel de la

búsqueda en libros o internet y la mediación del docente, que estructura y orienta las actividades, mostrando que para él la experiencia también se articula con procesos investigativos acompañados.

Al plantear a los estudiantes la pregunta: ¿Cómo crees que se aprende desde la experiencia y/o vivencias?, se busca adentrarse en la manera en que ellos mismos interpretan el proceso de aprender ligado a su propia historia cotidiana. Esta pregunta representa un recurso fundamental dentro del diseño metodológico, ya que permite abrir un espacio dialógico donde los estudiantes reflexionan sobre el vínculo entre su hacer diario, sus emociones y la construcción de conocimientos. Esta pregunta contribuye a revelar el modo en que los estudiantes entienden el aprendizaje como un fenómeno que trasciende el aula formal y se enraíza en experiencias significativas. Aporta, por tanto, a comprender cómo los estudiantes configuran sentidos personales en torno al aprender, integrando elementos emocionales, relacionales y contextuales.

Tabla 13

Respuestas a la pregunta 2, concerniente al proceso de Aprendizaje Experiencial

PREGUNTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES ¿CÓMO CREES QUE SE APRENDE DESDE LA EXPERIENCIA Y/O VIVENCIAS?	UNIDADES DE SIGNIFICADO
EST 1. Hay niños que aprenden escribiendo, otros aprenden leyendo y <u>cuando uno aprende haciendo mejora el entendimiento de lo que está haciendo</u> . Por ejemplo, <u>en las clases de matemáticas, el profesor hace dinámicas, circuitos y yo tengo que pasar por ellos haciendo las operaciones, eso me ayuda a entender que tengo que hacer en cada estación y estar más atenta</u> . Me gustan más las clases donde nos ponen experimentos donde yo pueda practicar.	Aprendizaje experiencial Metodologías activas Significado del hacer en el proceso de comprensión Motivación y participación
EST 2. Entendiendo lo que los demás te dicen en sus explicaciones, es decir, teniendo mucha comprensión de las instrucciones y disfrutando las actividades. <u>Además de proponerle a los profesores las actividades que nos gustaría hacer</u> . Aprender desde la experiencia es como cuando haces algo tú mismo y, a través de eso, entiendes mejor cómo	Aprendizaje experiencial (hacer) Comprensión como punto de partida Participación activa del estudiante Emoción positiva y motivación

Tabla 13(cont.)

PREGUNTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES ¿CÓMO CREES QUE SE APRENDE DESDE LA EXPERIENCIA Y/O VIVENCIAS?	UNIDADES DE SIGNIFICADO
funciona. <u>Es aprender de los errores y de cuando me queda bien, porque siempre todos los días hay algo nuevo que aprender y se hace mejor.</u> Se aprende haciendo.	
EST 3. <u>Prefiero actividades donde hay una explicación y luego nos ponen a trabajar en grupo, dinámicas, juegos, porque me gusta aprender de mis compañeros, de sus ideas. Me gustan las actividades donde me enfrento a mis miedos, donde debo hablarles a mis compañeros.</u> Entonces, aprender de la experiencia significa que vas descubriendo cómo hacer algo por ti mismo, viendo qué funciona y qué no, y luego mejorando. También te ayuda a recordar las cosas más fácilmente porque ya las viviste, y eso hace que sea más difícil olvidarlas.	Aprendizaje experiencial (hacer, descubrir, reflexionar) Aprendizaje colaborativo Dimensión socioemocional del aprendizaje Construcción significativa del conocimiento Mejora continua y reflexión sobre la acción
EST 4. Por medio de talleres y en actividades donde nosotros debamos investigar. A través del hacer y equivocarse. <u>Es como aprender con las manos y con la cabeza al mismo tiempo. Cuando haces algo tú mismo, aunque te equivoques, vas aprendiendo de esos errores, y la próxima vez te sale mejor. Es una manera divertida porque estás haciendo cosas, no solo escuchando o leyendo.</u> Y así es como te vuelves bueno en lo que sea que estés aprendiendo.	Aprender haciendo Investigación y autonomía Error como aprendizaje Motivación y disfrute Desarrollo de competencia

Nota. Fuente elaboración propia (2025)

En los hallazgos de los estudiantes con respecto a la pregunta 2, ¿Cómo crees que se aprende desde la experiencia y/o vivencias? El **EST 1**. Refiere que cuando aprende haciendo, mejora el entendimiento y la atención de lo que está haciendo; el **EST 2**. Menciona la importancia de ser propositivo en el proceso de aprendizaje, el aprendizaje a través del error y la experiencia; el **EST 3**. Prefiere actividades retadoras donde hay una explicación y el trabajo en grupo y el **EST 4**. Menciona que aprende desde la experiencia es hacerlo con las manos y la cabeza al mismo tiempo; también

refiere la importancia del aprendizaje a través de los errores y encuentra mayor interés y diversión en la práctica.

Al explorar las respuestas ofrecidas por los estudiantes a la pregunta ¿Cómo crees que se aprende desde la experiencia y/o vivencias?, se logra vislumbrar un horizonte compartido en torno al significado del aprendizaje que emerge directamente de sus propias concepciones. El **EST 1.** sitúa el aprendizaje experiencial en la acción concreta, al manifestar que “cuando aprende haciendo” se favorece tanto la comprensión como la atención dirigida hacia la tarea. Esto sugiere un horizonte en el que el aprendizaje se asocia estrechamente con el involucramiento activo y la concentración que se deriva del contacto directo con la actividad. El **EST 2.** aporta una mirada que enfatiza la necesidad de ser propositivo, es decir, adoptar un rol activo y no meramente receptivo, valorando el error como componente indispensable del proceso. Por su parte, el **EST 3.** expresa su preferencia por desafíos que combinen explicaciones previas con el trabajo colaborativo, resaltando el sentido que adquiere el aprendizaje cuando se vive como reto compartido. Esto deja entrever un horizonte donde la experiencia significativa se construye no solo en el hacer individual, sino en el diálogo y la interacción con otros. Finalmente, el **EST 4.** destaca la integración simultánea de lo manual y lo cognitivo subrayando, al igual que el **EST 2.**, el aprendizaje derivado del error, además de la motivación extra que encuentra en la práctica por resultar más entretenida y atractiva.

Incluir la pregunta 3 ¿Qué entiende por aprendizaje experiencial? dirigida a los docentes permite acceder directamente a las concepciones que ellos mismos construyen en torno a este enfoque. Desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica que sustenta este estudio, formular este interrogante busca mucho más que obtener definiciones académicas; pretende abrir un espacio donde los docentes expresen, desde su propia vivencia profesional, qué significado atribuyen al aprendizaje que se origina en la experiencia; esta pregunta representa una oportunidad clave para confrontar y enriquecer las premisas teóricas que orientan la investigación sobre la autogestión del aprendizaje mediada por la experiencia y la inteligencia emocional con las comprensiones contextuales que emergen de quienes acompañan de manera

cotidiana los procesos formativos en el aula. Así, se aspira a reconocer no solo qué lugar ocupa el aprendizaje experiencial en su imaginario pedagógico, sino también cuáles elementos, matices y sentidos configuran su horizonte respecto a este concepto.

Tabla 14

Respuestas a la pregunta 3, concerniente al proceso de Aprendizaje Experiencial

PREGUNTA DIRIGIDA A DOCENTES ¿Qué entiende por aprendizaje experiencial?	Unidades de significado
<u>Docente 1.</u> El aprendizaje experiencial es toda aquella información adquirida a través de las vivencias propias o de otras personas a su alrededor; además el aprendizaje experiencial busca brindar conocimientos que satisfagan necesidades reales y que sean aplicables a la vida cotidiana. Algunas estrategias de enseñanza basadas en el aprendizaje experiencial son: los tutoriales, los conversatorios entre estudiantes e invitados, los experimentos, entre otros.	La experiencia como fuente primaria del aprendizaje Utilidad y contextualización del conocimiento. Estrategias concretas que materializan la experiencia Aprendizaje experiencial Aplicabilidad del conocimiento Metodologías activas
<u>Docente 2.</u> Es un proceso donde los estudiantes fortalecen sus competencias a través de la participación activa en las actividades académicas; por ejemplo, aprende haciendo, construyendo y proponiendo. Este tipo de aprendizaje está muy relacionado con la pedagogía activa, en donde se busca que el estudiante juegue un papel protagónico en su aprendizaje.	Participación activa Competencias y habilidades Aprender haciendo Protagonismo del estudiante Pedagogías activas
<u>Docente 3.</u> El aprendizaje experiencial es una forma de adquirir conocimientos y habilidades a través de la práctica y la reflexión sobre esa experiencia. Es decir, <u>es aprender haciendo y pensando sobre lo que se ha hecho.</u>	Práctica-reflexión Acción consciente Desarrollo de habilidades
<u>Docente 4.</u> El aprendizaje experiencial es un enfoque pedagógico que se basa en la idea de que las personas aprenden mejor a través de la experiencia. Como docente, aplicar este método implica crear oportunidades donde los estudiantes puedan aprender haciendo, enfrentándose a situaciones reales o simuladas que les permitan aplicar los	Enfoque pedagógico basado en la experiencia Rol activo del estudiante Rol mediador del docente Aprender haciendo y reflexionando Contexto significativo y real

Tabla 14(cont.)

PREGUNTA DIRIGIDA A DOCENTES ¿Qué entiende por aprendizaje experiencial?	Unidades de significado
<u>conocimientos adquiridos en un contexto práctico e importante para ellos.</u> Por ejemplo, en lugar de solo explicar un concepto en clase, el aprendizaje experiencial te invita a diseñar actividades como proyectos, experimentos, estudios de caso, visitas de campo o simulacros, donde los estudiantes participan activamente, reflexionan sobre lo que hacen, y analizan los resultados obtenidos. <u>El aprendizaje experiencial tiene cuatro etapas: la experiencia específica donde los estudiantes realizan una actividad práctica; la observación reflexiva, analizando lo que ocurrió y cómo se sintieron; la revisión conceptual de lo que hicieron, donde conectan esa experiencia con conceptos teóricos y la experimentación activa donde aplican lo aprendido en una nueva situación.</u> Como docente, es fundamental guiar a los estudiantes para que reflexionen sobre sus experiencias, identifiquen aprendizajes y encuentren formas de transferir esos aprendizajes a otros contextos. Esto no solo refuerza el conocimiento, sino que también fomenta habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo.	Desarrollo de habilidades y competencias Metodologías activas Ciclo estructurado del aprendizaje experiencial

Nota. Fuente elaboración propia (2025)

Con respeto a la pregunta 3, ¿Qué entiende por aprendizaje experiencial? El **Docente 1.**, entiende que es toda aquella información adquirida a través de las vivencias propias o de otras personas a su alrededor y, es aquello que busca brindar conocimientos que satisfagan necesidades reales y que sean aplicables a la vida cotidiana. El **Docente 2.**, refiere que es un proceso donde los estudiantes fortalecen sus competencias a través de la participación activa en las actividades académicas; que está muy relacionado con la pedagogía activa en donde se busca que el estudiante tenga un rol protagónico en su aprendizaje. El **Docente 3.**, manifiesta que es una forma de adquirir conocimientos y habilidades a través de la práctica y la reflexión sobre esa experiencia, haciendo y pensando sobre lo que se ha hecho y finalmente el **Docente**

4., considera que el aprendizaje experiencial implica crear oportunidades donde los estudiantes puedan aprender haciendo, enfrentándose a situaciones reales o simuladas que les permitan aplicar los conocimientos adquiridos en un contexto practico e importante para ellos. Menciona las cuatro etapas: la experiencia específica, donde los estudiantes realizan una actividad práctica; la observación reflexiva, analizando lo que ocurrió y cómo se sintieron; la revisión conceptual de lo que hicieron, donde conectan esa experiencia con conceptos teóricos y la experimentación activa donde aplican lo aprendido en una nueva situación.

Plantear a los docentes la pregunta 4 ¿Cómo aplica el aprendizaje experiencial en las prácticas pedagógicas? constituye un recurso esencial dentro de la estrategia metodológica de esta investigación, pues permite aproximarse a las comprensiones, estrategias y significados que los educadores otorgan a este enfoque en el quehacer diario de sus aulas; esta pregunta busca abrir un espacio reflexivo donde los docentes puedan expresar, desde su propia perspectiva, cómo entienden, incorporan y valoran las experiencias vividas como recurso didáctico y formativo. Esta pregunta invita a explorar el sentido profundo que otorgan al aprendizaje experiencial, el lugar que ocupa en sus procesos de enseñanza y cómo perciben su incidencia en el desarrollo integral de los estudiantes. De este modo, la formulación de este interrogante aporta a la investigación no solo información valiosa para comprender el fenómeno en contexto, sino que además contribuye a enriquecer y complejizar la construcción teórica, asegurando que esta se mantenga fiel a los relatos, horizontes y visiones auténticas de quienes tienen un papel directo en el acompañamiento pedagógico.

Tabla 15

Respuestas a la pregunta 4, concerniente al proceso de Aprendizaje Experiencial

PREGUNTA DIRIGIDA A DOCENTES ¿Cómo aplica el aprendizaje experiencial en las prácticas pedagógicas?	Unidades de significado
<u>Docente 1.</u> <u>Trato siempre de hacer explícito el problema o problemas que resuelven los conocimientos de las diferentes disciplinas,</u> a veces damos por sentado que el estudiante	Sentido y propósito del conocimiento. Relación entre saber y resolución de problemas.

Tabla 15(cont.)

PREGUNTA DIRIGIDA A DOCENTES ¿CÓMO APLICA EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS?	UNIDADES DE SIGNIFICADO
descubrirá el para qué de los conocimientos, pero no está demás comunicar de diferentes maneras las necesidades que resuelve un conocimiento. También <u>uso mucho la perspectiva histórica con los niños</u>, es decir, <u>converso con ellos a cerca de la proveniencia de los conocimientos y como la humanidad los resolvió</u> a través de la ciencia, la tecnología o el arte.	de significado. Origen histórico y cultural del conocimiento. Interdisciplinariedad (ciencia–tecnología–arte).
Docente 2. <u>Fomentando en el aula el trabajo cooperativo y colaborativo, proponiendo actividades académicas que involucran la parte recreativa y relacionando los aprendizajes con las acciones propias del contexto inmediato de los estudiantes.</u>	Promoción del aprendizaje cooperativo y colaborativo. Uso de actividades académicas con componente recreativo. Integración de estrategias lúdicas para dinamizar el aprendizaje. Relación entre los conocimientos escolares y el contexto inmediato de los estudiantes. Búsqueda de un aprendizaje significativo y contextualizado.
Docente 3. Este lo aplico a través de situaciones reales o simuladas, <u>cuando deben hacer experimentos donde ponen en práctica los conocimientos teóricos, cuando manipulan material concreto y cuando exponen como proceden para desarrollar las actividades; al finalizar cada experiencia se hace una reflexión donde se analiza lo ocurrido, se identifican las fortalezas y debilidades, también se extraen conclusiones. Los aprendizajes obtenidos se aplican a nuevas situaciones demostrando que se ha adquirido una comprensión profunda del tema.</u> Se trabaja en equipos para que realicen las actividades juntos y resuelvan problemas, donde cada uno cumple su rol de aprendizaje colaborativo, experimentando diferentes perspectivas.	Aplicación práctica de conocimientos en situaciones reales o simuladas. Reflexión y análisis de la experiencia para generar aprendizaje. Trabajo colaborativo y resolución conjunta de problemas.
Docente 4. <u>El aprendizaje experiencial es un enfoque pedagógico poderoso que conecta la teoría con la práctica.</u>	Conexión entre teoría y práctica. Aprendizaje a partir de la experiencia directa.

Tabla 15(cont.)

PREGUNTA DIRIGIDA A DOCENTES ¿CÓMO APLICA EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS?	UNIDADES DE SIGNIFICADO
permitiendo a los estudiantes aprender mediante la experiencia directa. Como docente, la aplicación de este enfoque en las prácticas pedagógicas implica diseñar actividades donde los estudiantes se involucren activamente, reflexionen sobre sus experiencias y encuentren sentido en su aprendizaje, <u>se implementa con el diseño de actividades basadas en experiencias reales como simulaciones y juegos de roles, proyectos prácticos, tareas de campo</u>, reflexión guiada, diarios de aprendizaje, discusión grupal, preguntas clave, conexión con el currículo, promoción de la acción y transferencia y el ejemplo práctico. <u>El aprendizaje experiencial no solo enriquece la adquisición de conocimientos, sino que también fomenta habilidades blandas como la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad</u>. Como docentes, nuestra tarea es actuar como facilitadores, orientando a los estudiantes para que saquen el máximo provecho de cada experiencia.	Conexión entre teoría y práctica. Aprendizaje a partir de la experiencia directa. Diseño de actividades experienciales (simulaciones, juegos de roles, proyectos, tareas de campo). Participación activa del estudiante. Reflexión y construcción de sentido sobre la experiencia. Estrategias como diarios, discusión grupal y preguntas guía. Articulación con el currículo. Promoción de la transferencia del aprendizaje a nuevos contextos. Desarrollo de habilidades blandas (colaboración, pensamiento crítico, creatividad). Rol del docente como facilitador del aprendizaje.

Nota. Fuente elaboración propia (2025)

Los hallazgos en los docentes con respecto a la pregunta 4 ¿Cómo aplica el aprendizaje experiencial en las prácticas pedagógicas? El **Docente 1.**, manifiesta que trata de hacer explícito los problemas que resuelven los conocimientos de las diferentes disciplinas; usa mucho la perspectiva histórica con los niños, conversa con ellos acerca de la proveniencia de los conocimientos y como la humanidad los resolvió. El **Docente 2.**, fomenta en el aula el trabajo cooperativo y colaborativo, proponiendo actividades académicas que involucren la parte recreativa y relacionando los aprendizajes con las acciones propias del contexto inmediato de los estudiantes.

El **Docente 3.**, refiere que lo aplica cuando deben hacer experimentos donde ponen en práctica los conocimientos teóricos, cuando manipulan material concreto, al finalizar cada experiencia se hace una reflexión donde se analiza lo ocurrido, se

identifican las fortalezas y debilidades, también se extraen conclusiones. Los aprendizajes obtenidos se aplican a nuevas situaciones demostrando que se ha adquirido una comprensión profunda del tema y, el **Docente 4.**, menciona que el aprendizaje experiencial es un enfoque pedagógico poderoso que conecta la teoría con la práctica, se implementa con el diseño de actividades basadas en experiencias reales como simulaciones y juegos de roles, proyectos prácticos, tareas de campo. El aprendizaje experiencial no solo enriquece la adquisición de conocimientos, sino que también fomenta habilidades blandas como la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad.

Fusión de horizontes

En la presente investigación se aborda la categoría conceptual Aprendizaje Experiencial desde una perspectiva hermenéutica, analizando la comprensión como un proceso dinámico de interacción entre los diferentes horizontes de sentido; el encuentro dialógico entre la precomprensión de la investigadora, el horizonte de los informantes clave, se fortalece con la teoría existente realizando de esta manera la fusión de horizontes, que brinda un marco conceptual para interpretar y comprender el fenómeno, lo cual facilita una comprensión más profunda y contextualizada. A continuación, se presenta una primera interpretación de la pregunta 1, concerniente al proceso de Aprendizaje Experiencial, dirigida a estudiantes ¿Qué entiendes por aprender desde tu experiencia o lo que haces diariamente en tu vida?

Tabla 16.

Integración entre unidades de significado con las categorías centrales del aprendizaje experiencial

PREGUNTA DIRIGIDA AL INFORMANTE CLAVE	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORÍA CENTRAL EMERGENTE
	EST 1.	
	El aprendizaje surge al hacer y ejecutar actividades.	Aprendizaje activo
	Preferencia por metodologías prácticas en clase.	Experimentación y vivencia
	Diferencia entre enseñanza tradicional y	Aprendizaje activo

Tabla 16(cont.)

PREGUNTA DIRIGIDA AL INFORMANTE CLAVE	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORÍA CENTRAL EMERGENTE
¿Qué entiendes por aprender desde tu experiencia o lo que haces diariamente en tu vida?	EST 1.	
	aprendizaje activo.	
	La acción favorece la retención de la información.	Memoria vinculada a la acción
	EST 2.	
	Aprender haciendo mientras se recibe guía o explicación.	Aprendizaje guiado y experiencial
	El aprendizaje experiencial como acción propia y directa.	Experimentación y vivencia
	La experiencia práctica como vía principal de aprendizaje.	Aprendizaje a través de la práctica
	La vivencia facilita la retención y comprensión.	Memoria vinculada a la acción
	Integración de cuerpo y mente en el proceso.	Integración cuerpo-mente en el aprendizaje
	El aprendizaje como juego o actividad lúdica.	Integración cuerpo-mente en el aprendizaje
	EST 3.	
	Aprender a partir de la observación y la creatividad personal.	Aprendizaje en contextos reales
	El aprendizaje surge al hacer y practicar.	Experimentación y vivencia
	El error como parte del proceso de aprendizaje.	Construcción activa del conocimiento
	Aprender experimentando, explorando y jugando.	Experimentación y vivencia
	La vivencia directa favorece la comprensión y la memoria.	Experimentación y vivencia
	EST 4.	
	Aprendizaje a través de la investigación autónoma.	Aprendizaje en contextos reales
	Realización de actividades prácticas y guiadas.	Aprendizaje guiado y experiencial

Tabla 16(cont.)

PREGUNTA DIRIGIDA AL INFORMANTE CLAVE	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORÍA CENTRAL EMERGENTE
	Aprender haciendo en lugar de solo leer o escuchar.	Aprendizaje activo
	Aplicación en experiencias reales y concretas.	Aprendizaje en contextos reales
	La vivencia directa favorece la comprensión y la retención.	Aprendizaje en contextos reales
¿Cómo crees que se aprende desde la experiencia y/o vivencias?	EST 1.	
	Aprendizaje experiencial	Experimentación y vivencia
	Metodologías activas	Aprendizaje a través de la práctica
	Significado del hacer en el proceso de comprensión	Aprendizaje a través de la práctica
	Motivación y participación	Integración cuerpo-mente en el aprendizaje
	EST 2.	
	Aprendizaje experiencial (hacer)	Experimentación y vivencia
	Comprensión como punto de partida	Construcción activa del conocimiento
	Participación activa del estudiante	Aprendizaje activo
	Emoción positiva y motivación	Integración cuerpo-mente en el aprendizaje
	EST 3.	
	Aprendizaje experiencial (hacer, descubrir, reflexionar)	Experimentación y vivencia
	Aprendizaje colaborativo	Construcción activa del conocimiento
	Dimensión socioemocional del aprendizaje	Integración cuerpo-mente en el aprendizaje
	Construcción significativa del conocimiento	Aprendizaje a través de la práctica
	Mejora continua y reflexión sobre la acción	Integración cuerpo-mente en el aprendizaje
	EST 4.	
	Aprender haciendo	Aprendizaje a través de la práctica

Tabla 16(cont.)

PREGUNTA DIRIGIDA AL INFORMANTE CLAVE	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORÍA CENTRAL EMERGENTE
	Investigación y autonomía	Construcción activa del conocimiento
	Error como aprendizaje	Aprendizaje a través de la práctica
	Motivación y disfrute	Integración cuerpo-mente en el aprendizaje
	Desarrollo de competencia.	Aprendizaje en contextos reales
¿Qué entiende por aprendizaje experiencial?	Docente 1.	
	La experiencia como fuente primaria del aprendizaje	Experimentación y vivencia
	Utilidad y contextualización del conocimiento.	Aprendizaje en contextos reales
	Estrategias concretas que materializan la experiencia	Construcción activa del conocimiento
	Aprendizaje experiencial	Experimentación y vivencia
	Aplicabilidad del conocimiento	Aprendizaje en contextos reales
	Docente 2.	
	Participación activa	Aprendizaje activo
	Competencias y habilidades	Aprendizaje en contextos reales
	Aprender haciendo	Experimentación y vivencia
	Protagonismo del estudiante	Construcción activa del conocimiento
	Pedagogías activas	Integración cuerpo-mente en el aprendizaje
	Docente 3.	
	Práctica-reflexión	Integración cuerpo-mente en el aprendizaje
	Acción consciente	Integración cuerpo-mente en el aprendizaje
	Desarrollo de habilidades	Aprendizaje en contextos reales
	Docente 4.	
	Enfoque pedagógico basado en la experiencia	Aprendizaje a través de la práctica

Tabla 16(cont.)

PREGUNTA DIRIGIDA AL INFORMANTE CLAVE	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORÍA CENTRAL EMERGENTE
	Rol activo del estudiante	Aprendizaje activo
	Rol mediador del docente	Aprendizaje guiado y experiencial
	Aprender haciendo y reflexionando	Integración cuerpo-mente en el aprendizaje
	Contexto significativo y real	Aprendizaje en contextos reales
	Desarrollo de habilidades y competencias	Aprendizaje en contextos reales
	Metodologías activas	Aprendizaje a través de la práctica
	Ciclo estructurado del aprendizaje experiencial.	Aprendizaje guiado y experiencial
¿Cómo aplica el aprendizaje experiencial en las prácticas pedagógicas?	Docente 1.	
	Sentido y propósito del conocimiento.	Construcción activa del conocimiento
	Relación entre saber y resolución de problemas.	Aprendizaje en contextos reales
	Enseñanza como acto de comunicación de significado.	Integración cuerpo-mente en el aprendizaje
	Interdisciplinariedad (ciencia–tecnología–arte).	Construcción activa del conocimiento
	Docente 2.	
	Promoción del aprendizaje cooperativo y colaborativo.	Construcción activa del conocimiento
	Uso de actividades académicas con componente recreativo.	Memoria vinculada a la acción
	Integración de estrategias lúdicas para dinamizar el aprendizaje.	Memoria vinculada a la acción
	Relación entre los conocimientos escolares y el contexto inmediato de los estudiantes.	Aprendizaje en contextos reales
	Búsqueda de un aprendizaje significativo y contextualizado.	Aprendizaje en contextos reales

Tabla 16(cont.)

PREGUNTA DIRIGIDA AL INFORMANTE CLAVE	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORÍA CENTRAL EMERGENTE
	Docente 3.	
	Aplicación práctica de conocimientos en situaciones reales o simuladas.	Aprendizaje en contextos reales
	Reflexión y análisis de la experiencia para generar aprendizaje.	Integración cuerpo-mente en el aprendizaje
	Trabajo colaborativo y resolución conjunta de problemas.	Construcción activa del conocimiento
	Docente 4.	
	Conexión entre teoría y práctica.	Integración cuerpo-mente en el aprendizaje
	Aprendizaje a partir de la experiencia directa.	Experimentación y vivencia
	Diseño de actividades experienciales (simulaciones, juegos de roles, proyectos, tareas de campo).	Experimentación y vivencia
	Participación activa del estudiante.	Aprendizaje activo
	Reflexión y construcción de sentido sobre la experiencia.	Integración cuerpo-mente en el aprendizaje
	Estrategias como diarios, discusión grupal y preguntas guía.	Aprendizaje guiado y experiencial
	Articulación con el currículo.	Construcción activa del conocimiento
	Promoción de la transferencia del aprendizaje a nuevos contextos.	Aprendizaje en contextos reales
	Desarrollo de habilidades blandas (colaboración, pensamiento crítico, creatividad).	Integración cuerpo-mente en el aprendizaje
	Rol del docente como facilitador del aprendizaje.	Aprendizaje guiado y experiencial

Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

En el discurso de los estudiantes, se puede identificar como el aprendizaje es visto desde una perspectiva experiencial, donde la práctica y la acción son fundamentales. Los estudiantes resaltan que es importante aprender explorando, haciendo y empleando el conocimiento adquirido en las actividades de naturaleza

ocupacional en las cuales participan, lo cual se orienta hacia una proximidad constructivista del aprendizaje influida por las emociones y las experiencias personales. Lo anterior, se vislumbra en los discursos de los estudiantes: **EST 1.** *“Entiendo que aprender desde mi experiencia, es haciendo las cosas (...). Me parece que cuando hago las cosas, no se me olvidan tan rápido.”* Se evidencia que el estudiante observa el aprendizaje como un proceso apoyado en la **acción directa**. El **EST 2.** refiere que *“El aprendizaje experiencial es cuando aprender haciendo cosas tú mismo, en lugar de solo leer o escuchar a alguien más.”*, consolidando la idea que la acción es importante para el aprendizaje.

En el horizonte del estudiante, también se evidencia que el aprendizaje es **experimentar**, asociando las ideas de experimentación, curiosidad, juego y descubrimiento con la experiencia **EST 3.:** *“Aprendes con la experiencia, haciendo experimentos, explorando, jugando y descubriendo por ti mismo cómo funcionan las cosas.”* Se resalta la importancia de **conectar el cuerpo y la mente** como una estrategia de refuerzo para favorecer el aprendizaje, planteado en el horizonte del **EST.:** *“Es como cuando montas en bici; no solo te cuentan cómo hacerlo, sino que te subes y prácticas hasta que lo logras.”* Así, *tu cerebro aprender mejor porque estás viviendo la experiencia.* Finalmente, se descubre, que, para el contexto de la investigación, es importante incentivar la idea de la indagación, investigación como parte de la experiencia en el aprendizaje.

En el horizonte del informante clave (estudiantes) se evidencia que todos coinciden que aprenden mejor cuando hacen las actividades por sí mismos, en lugar de observar y escuchar al docente exponer un tema, considerando que **la práctica ayuda a memorizar el conocimiento y facilita la comprensión de los aprendizajes esperados**. La experiencia permite reconocer la importancia de los errores en el proceso de aprendizaje, porque se logra reflexionar y aprender de ellos, lo que también fortalece la resiliencia en los estudiantes como habilidad fundamental en la vida. Se destacan también la importancia de la creatividad y la socialización con pares en el proceso de aprender desde la experiencia; consideran que el aprendizaje es más efectivo, cuando este comprende el pensamiento y la acción (movimiento), lo cual se

evidencia en la comparación que hacen del aprendizaje con experiencias motoras como usar la bicicleta, lo cual confirma la idea que el aprendizaje si requiere de experiencias sensoriales y motoras. Sin embargo, no desconocen la importancia del acompañamiento docente como guía en este proceso, puesto que, la independencia se fortalece, cuando hay un adecuado acompañamiento en la exploración, es decir, cuando se logra pasar de la heteronomía a la autonomía.

En el marco del proceso hermenéutico se identifica en los informantes clave algunos significados que son importantes resaltar; **existe una conexión entre memoria y acción**, puesto que aprender haciendo las cosas, permite un mejor recuerdo, al convertirse en experiencias significativas y concretas. **EST. 1.**: *“Me parece que cuando hago las cosas no se me olvidan tan rápido.”* También, se identifica un aspecto de mayor importancia y es la articulación entre mente y cuerpo en el proceso de aprendizaje, puesto que, al involucrar un aprendizaje activo, se involucran los diferentes sentidos, tales como la propiocepción, visión, audición, tacto, gusto, lo cual favorece la memoria, teniendo en cuenta que los seres humanos recordamos a través de las sensaciones que produjo una actividad, se refuerza en el discurso del **EST. 2**: *“Puedes aprender más rápido y recordar mejor porque tu cuerpo y mente están trabajando juntos.”*

El **EST. 4** resalta la importancia que cobra **el aprendizaje cuando se experimenta en los espacios cotidianos de los estudiantes, es decir, en contextos reales**; refiere que la acción facilita la comprensión, por lo cual se concluye que el aprendizaje experiencial es un enlace entre el conocimiento y su aplicación en la vida cotidiana y no solamente un método pedagógico; **EST 4.**: *“En vez de leer sobre cómo plantar una semilla, vas y la plantas tú mismo (...). Básicamente, es aprender a través de experiencias reales.”* Se continua con la identificación de la diferencia que tiene para los estudiantes recibir los contenidos temáticos y **construir un aprendizaje de manera activa**; el informante clave **EST. 3.**, reconoce que la práctica es importante para interiorizar el conocimiento, desafiando de esta manera la enseñanza tradicional, donde la transmisión del conocimiento es bidireccional, ampliando de esta manera el horizonte del autor, que reconoce que el aprendizaje experiencial exige de una interacción directa

con el conocimiento para que sea significativo. **EST 3.** “puedes leer como hacerlo o ver un video, pero de verdad aprendes cuando prácticas.”

Se vislumbra entonces en el horizonte de los autores que hay un equilibrio entre autonomía y orientación docente, en el testimonio **EST 4.:** *"Haciendo ejercicios donde yo mismo haga las actividades y que los profesores me vayan guiando."* **Se observa que el aprendizaje experiencial no solo es “aprender solo”, sino que debe gestarse en un entorno donde el docente tenga un rol de orientador de ese aprendizaje;** ampliando la precomprensión de la investigadora al enlazar y comprender que obligatoriamente se requiere de la miscelánea entre exploración motivada y autónoma y acompañamiento pedagógico para conducir a la autogestión del aprendizaje en estudiantes de primaria. Se concluye entonces en cada una de las interpretaciones, que los estudiantes en la primera pregunta, destacan la importancia de la emoción, la práctica, la exploración y la acción como aspectos importantes del aprendizaje.

Con respecto a la **pregunta 2** dirigida a estudiantes **¿Cómo crees que se aprende desde la experiencia y/o vivencias?** se amplía la comprensión del aprendizaje experiencial, estos testimonios evidencian una visión fortalecida de la categoría conceptual, que incluye elementos como la exploración, el aprendizaje con errores como oportunidad y la interacción social en la construcción del conocimiento en los estudiantes. El **EST 1.,** en su horizonte nos manifiesta que, para él, **el aprendizaje experiencial facilita la comprensión y la atención de los aprendizajes** **EST 1.:** *"Cuando uno aprende haciendo, mejora la comprensión de lo que está haciendo."* *"En las clases de matemáticas, el profesor hace dinámicas, circuitos y yo tengo que pasar por ellos haciendo las operaciones (...), eso me ayuda a comprender qué tengo que hacer en cada estación y estar más atenta."*

El aprendizaje experiencial se comprende como un proceso en el cual los estudiantes interactúan con su realidad activamente, dando mayor significado a los aprendizajes mediante su aplicación en su cotidianidad. Teniendo en cuenta lo anterior, Gardner (1995) plantea que el proceso de aprendizaje no se da de manera pasiva, sino que involucra un diálogo interior entre los conocimientos previos y la experiencia

adquirida, que se puede evidenciar en la forma como los estudiantes manifiestan su comprensión del aprendizaje, en la manera en la cual se desenvuelven en las actividades pedagógicas propuestas. Lo anterior, se relaciona con lo propuesto por autores constructivistas como Vygotsky (1979) y Piaget (1952), los cuales resaltan la importancia de la acción, la relación y aplicación del conocimiento.

Se destaca la premisa que **para que se dé la comprensión debe existir un contexto social**, en el cual se pueda dar una transformación de significados, la autogestión del aprendizaje por medio de la experiencia permita que los estudiantes aprendan de manera colaborativa, debatiendo sus ideas, aceptando y tolerando otras maneras de comprender la realidad, reconstruyéndose de una manera conjunta **EST 3.:** *"Prefiero actividades donde hay una explicación y luego nos ponen a trabajar en grupo, dinámicas, juegos, porque me gusta aprender de mis compañeros, de sus ideas."* *"Me gustan las actividades donde me enfrento a mis miedos, donde debo hablarles a mis compañeros."* Donde se evidencia que el aprendizaje para los informantes clave es un proceso colectivo y dialogado. **EST 3:** *"Me gustan las actividades donde me enfrento a mis miedos, donde debo hablarles a mis compañeros."* lo cual sugiere que el aprendizaje experiencial también fortalece las habilidades socioemocionales y por ende el desarrollo personal.

Los **EST 2 y 4**, como parte de su horizonte frente al fenómeno estudiado refieren que **el aprendizaje experiencial o el conocimiento en general involucra un proceso de prueba y error**, es decir, que no es lineal, lo cual permite en los estudiantes modificar sus premisas y ajustar sus procesos cognitivos para comprender la realidad estudiada. **EST 2.:** *"Es aprender de los errores y de los aciertos, porque siempre todos los días hay algo nuevo que aprender y se hace mejor."* **EST 4.:** *"Cuando haces algo tú mismo, aunque te equivoques, vas aprendiendo de esos errores, y la próxima vez te sale mejor."* De lo anterior, se permite identificar que, para los estudiantes, cometer errores hace parte del proceso y lo usan como una oportunidad para continuar construyendo aquello que desean aprender; lo anterior, a través de procesos meta cognitivos como la autoevaluación de su aprendizaje; **además de fortalecer aspectos emocionales como la resiliencia.**

Los informantes clave durante su horizonte resaltan la importancia de activar diferentes áreas del cerebro durante el aprendizaje, lo cual se relaciona con la teoría de las inteligencias múltiples expuestas por Gardner (1995), puesto que el aprendizaje experiencial, logra esa integración de los canales sensoriales en una actividad pedagógica propositiva, destacándose entonces que **la comprensión, además de ser un proceso cognitivo, está unido al movimiento (sentidos) que genera la experiencia concreta de los estudiantes.** Los docentes y la educación deben responder a las características de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo un enfoque integral que responda a las necesidades de todos y cada uno de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes: este aprendizaje **EST 4.:** *“Es como aprender con las manos y con la cabeza al mismo tiempo.” “Es una manera divertida porque estás haciendo cosas, no solo escuchando o leyendo.”*

Finalmente, el **EST 2.:** *“Además de proponerle a los profesores las actividades que nos gustaría hacer.”* Expresa que los estudiantes disfrutaban la oportunidad que le brindan los docentes de participar activamente en el proceso de aprendizaje dando sugerencias metodológicas para la planificación y toma de decisiones relacionadas con las experiencias pedagógicas que tendrán, lo anterior, fortalece la autogestión del aprendizaje, lo cual aumenta el compromiso, la motivación, la confianza, responsabilidad y la habilidad de tomar decisiones guiadas sobre el proceso de aprendizaje. Este horizonte muestra como la independencia en el proceso educativo se fortalece cuando los estudiantes son escuchados y las actividades adaptadas a sus intereses, necesidades, habilidades y deseos en el marco de las competencias esperadas por el Ministerio de Educación Nacional.

Los estudiantes en relación a la categoría conceptual de aprendizaje experiencial en su horizonte del autor, manifiestan que este se construye a través de la acción, socialización, experimentación y este proceso es más significativo si está asociado a su propia vivencia, siendo la experiencia un lazo entre el conocimiento abstracto y la comprensión aplicada. Se concluye entonces que el **EST 1.** relaciona aprendizaje con acción, el **EST 2.**, identifica que aprender a través de la experiencia es un proceso de comprensión que involucra equivocarse, indagar y dejarse orientar. El

EST 3., resalta la importancia del aprendizaje colaborativo, como medio para vencer temores socioemocionales y el **EST 4.**, considera la reflexión, autoevaluación como parte del proceso de aprendizaje experiencial. El horizonte de la investigadora se amplía con las voces de los estudiantes, puesto que sus discursos refuerzan y fortalecen la precomprensión que es aprendizaje no solo debe ser un proceso activo, sino que debe ser emocional, con propósito, contextualizado y con orientación del docente.

El proceso de comprensión de la categoría conceptual de Aprendizaje Experiencial desde el horizonte de los docentes, con relación a la **pregunta 3 ¿Qué entiende por aprendizaje experiencial?** parte de la interpretación que tiene para ellos el concepto de la misma y como se aplica en las prácticas pedagógicas. Se encuentra en su discurso, que el **Docente 1.**, destaca la relación existente entre experiencia y el uso del conocimiento en la cotidianidad de los estudiantes. El **Docente 2.**, lo percibe como un proceso, en el cual el estudiante tiene un rol activo en su aprendizaje.

El **Docente 3**, resalta la premisa que el aprendizaje experiencia requiere de acción y reflexión, lo cual se relaciona con lo expuesto en el horizonte de los estudiantes, teniendo congruencia entre ambos y, el **Docente 4.**, en su extensa explicación, logra definir las etapas del mismo y su importancia en el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Se evidencia entonces que la comprensión del Aprendizaje Experiencial se presenta desde un enfoque más pragmático en los **Docentes 1. y 2.** hasta uno más teórico según la exposición del **Docente 4.**, los docentes evolucionan el concepto de “aprender mediante la acción” hacia procesos meta cognitivos como la reflexión del aprendizaje y su relación con el conocimiento teórico.

En las respuestas de los docentes, se vislumbran diferentes categorías conceptuales que se articulan con el horizonte de la investigadora frente al concepto de Aprendizaje Experiencial, lo cual favorece la comprensión del fenómeno. El **Docente 1**, refiere que “es toda aquella información adquirida a través de las vivencias propias o de otras personas a su alrededor”, lo cual se relaciona con lo propuesto por el autor Dewey (1938), quien menciona el mismo argumento de la relación entre acción y

reflexión. Se identifica también como categoría, la **participación del estudiante de manera activa**, señalado por el **Docente 2**: *“Es un proceso donde los estudiantes fortalecen sus competencias a través de la participación activa en las actividades académicas”*; la **reflexión como parte fundamental en el proceso de aprendizaje** expuesta en el argumento del **Docente 3**: *“El aprendizaje experiencial es una forma de adquirir conocimientos y habilidades a través de la práctica y la reflexión sobre esa experiencia.”* Y, la categoría de **aprendizaje significativo y aplicado a la realidad del estudiante**, tal y como lo argumenta el **Docente 4**: *“implica crear oportunidades donde los estudiantes puedan aprender haciendo, enfrentándose a situaciones reales o simuladas que les permitan aplicar los conocimientos adquiridos en un contexto práctico e importante para ellos.”*

El **Docente 3**., en el marco de la autogestión del aprendizaje, expresa la premisa de que **los estudiantes deben tener un rol activo en el proceso de aprendizaje**: *“es aprender haciendo y pensando sobre lo que se ha hecho.”* También se presenta una **relación entre teoría y práctica**, manifestado por el **Docente 4**: *“los estudiantes realizan una actividad práctica; la observación reflexiva, analizando lo que ocurrió y cómo se sintieron”*, lo cual es importante para el propósito de la investigación, puesto que permite a los estudiantes la integración de los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes, generando un aprendizaje significativo.

Los docentes, consideran el **aprendizaje como un proceso dinámico**, mencionado las cuatro etapas del aprendizaje experiencial propuestas por Kolb (1984), lo cual permite la generación de prácticas pedagógicas más aterrizadas a los intereses de los estudiantes en el marco de la experiencia, **Docente 4**: *El aprendizaje experiencial tiene cuatro etapas: la experiencia específica donde los estudiantes realizan una actividad práctica; la observación reflexiva, analizando lo que ocurrió y cómo se sintieron; la revisión conceptual de lo que hicieron, donde conectan esa experiencia con conceptos teóricos y la experimentación activa donde aplican lo aprendido en una nueva situación.*

En el horizonte de los docentes, se resalta la necesidad del **desarrollo de competencias socioemocionales**, **Docente 2**: *“Este tipo de aprendizaje está muy*

relacionado con la pedagogía activa, en donde se busca que el estudiante juegue un papel protagónico en su aprendizaje.”; lo anterior, articula la capacidad de autogestión del aprendizaje con la inteligencia emocional, por la necesidad de desarrollar habilidades como la independencia y la autorregulación. Finalmente, **la construcción de significados a partir de las experiencias**, para lo cual el **Docente 1.**: “el aprendizaje experiencial busca proporcionar conocimientos que satisfagan necesidades reales y que sean aplicables a la vida cotidiana.”, dejando en evidencia que como lo expresa Gardner (1995), el proceso de adquisición de conocimiento no es estático, sino que se transforma con la experiencia y la interpretación de la misma.

De acuerdo con el horizonte de los docentes, para lograr la autogestión del aprendizaje en los estudiantes, el aprendizaje experiencial juega un rol importante, puesto que facilita el rol protagónico de los educandos; donde la inteligencia emocional cobra sentido, porque fortalece la capacidad de reflexionar, la autorregulación y encontrar el propósito del aprendizaje como parte de su proyecto de vida. Cada experiencia que viva el estudiante, crea una oportunidad para ampliar y transformar el horizonte de comprensión, lo cual permite un diálogo permanente entre la teoría, la reflexión y la práctica.

En cuanto a la comprensión de la pregunta 4 ¿Cómo aplica el aprendizaje experiencial en las prácticas pedagógicas? Se evidencia pilares fundamentales que estructuran la comprensión dentro de las prácticas pedagógicas, el **Docente 1.**, emplea **el uso del aprendizaje en situaciones cotidianas**, como medio para obtener la atención de los estudiantes *"Trato siempre de hacer explícito el problema o problemas que resuelven los conocimientos de las diferentes disciplinas."* En el caso del **Docente 2**, **involucra el trabajo colaborativo y cooperativo** *"Fomentando en el aula el trabajo cooperativo y colaborativo."*; el **Docente 3.**, **favorece la reflexión sobre la experiencia**, lo cual se articula con lo propuesto por los estudiantes frente a su aprendizaje, *"Al finalizar cada experiencia se hace una reflexión donde se analiza lo ocurrido, se identifican las fortalezas y debilidades, también se extraen conclusiones."* y, el **Docente 4.**, estableció la **conexión entre teoría y práctica**, *"El aprendizaje experiencial es un enfoque pedagógico poderoso que conecta la teoría con la práctica."*

En la intención de los docentes durante su horizonte en relación al aprendizaje experiencial, se evidencia que la emplean como una estrategia para la comprensión, lo cual se articula con el horizonte de la investigadora frente a la categoría conceptual; así mismo, es un medio de interacción social, **Docente 2.** *"Relacionando los aprendizajes con las acciones propias del contexto inmediato de los estudiantes."* Y, se visualiza una característica fundamental, que se visiona como una herramienta integral de formación, lo cual responde a lo propuesto en el Plan Decenal de Educación de Colombia y el propósito de la presente investigación frente a la inteligencia emocional. **Docente 4.** *"El aprendizaje experiencial no solo enriquece la adquisición de conocimientos, sino que también fomenta habilidades blandas como la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad."*

Como parte de la interpretación que los docentes hacen del aprendizaje experiencial en cada uno de sus contextos, consideran la categoría conceptual como parte de la construcción del conocimiento, **Docente 1.** *"Uso mucho la perspectiva histórica con los niños.";* una actividad lúdica, **Docente 2.** *"Proponiendo actividades académicas que involucran la parte recreativa.";* como experimentación activa, **Docente 3.,** *"Cuando deben hacer experimentos donde ponen en práctica los conocimientos teóricos, cuando manipulan material concreto."* y como una metodología estructurada, **Docente 4.** *"Se implementa con el diseño de actividades basadas en experiencias reales como simulaciones y juegos de roles, proyectos prácticos, tareas de campo."*

Del horizonte de los docentes, emergen categorías conceptuales en relación al Aprendizaje Experiencial, como lo es la consideración de una estrategia didáctica, que favorece la contextualización del aprendizaje, induce a la formación integral y los procesos meta cognitivos. El Aprendizaje Experiencial es un concepto que se resignifica y reafirma en el discurso de los informantes clave en cada contexto y práctica. Desde esta perspectiva el horizonte de la investigadora se amplió al ratificar que el Aprendizaje Experiencial además de favorecer la autonomía y la comprensión de los aprendizajes, también favorece procesos cognitivos como la memoria. Lo anterior,

sugiere que los docentes pueden fomentar la autogestión del aprendizaje en los estudiantes de primaria, a través de estrategias pedagógicas sensoriales y grupales.

La fusión de horizontes en la categoría conceptual Aprendizaje Experiencial favorece la construcción de la aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional, porque permitió ratificar que el aprendizaje involucra la cognición, las vivencias, emociones que unidas se convierten en un complemento esencial para el proceso educativo de los estudiantes de primaria. Teniendo en cuenta lo anterior, el conocimiento previo de la investigadora, se encontró con una nueva perspectiva, logrando una comprensión más amplia del fenómeno estudiado. En el caso de los estudiantes, manifiestan que sus aprendizajes se mejoran, cuando se vinculan nuevas maneras de aprender, donde puedan intercambiar ideas con sus pares y siempre cuenten con la orientación de los docentes; siendo la metodología activa de aprendizaje colaborativo, una oportunidad de ampliar su horizonte de comprensión frente a los aprendizajes.

Se encuentra en el horizonte de los estudiantes que los **EST 1.** y **EST 4.**, tienen un aspecto en común y es la idea que la experiencia mejora la comprensión y favorece los procesos de memoria. Los **EST 2.** y **EST 3.**, comparten la idea que el aprendizaje se da a nivel cognitivo, cuando el proceso es disfrutado por los estudiantes y se trabaja en comunidad; hay puntos en común, como el significado que tiene para los estudiantes cometer errores, puesto que ahora se ven como una oportunidad de aprendizaje. Se comprende entonces que la práctica y la reflexión se retroalimentan constantemente. Se construyeron significados en los cuales se integraron sus experiencias personas con las nuevas maneras de ver y comprender su realidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la fusión de horizontes del Aprendizaje Experiencial se permitió la integración de los tres actores, en donde se reconoce de nuevo la importancia de la experiencia y la emoción, en esta misma línea, en el horizonte de los docentes, se evidencia complementariedad con el de los estudiantes, lo cual enriquece la interpretación de esta categoría en la educación primaria; se reconoce que el aprendizaje no solo se da por transmitir información, sino de la vivencia, reflexión, experimentación e indagación en el entorno. Autores como Dewey

(1938) y Kolb (1984) como parte de sus teorías, han incorporado la relevancia que tiene el aprendizaje experiencial en las prácticas educativas; al respecto,

Dewey (1938), refiere que los procesos educativos deben partir de la acción y experimentación, favoreciendo en los estudiantes la vivencia de situaciones reales con todo lo que aquello involucra, evitando la enseñanza tradicional, donde el error es visto como algo negativo dentro del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, se permite comprender el aprendizaje como un proceso dinámico y experiencial, en el que el conocimiento se construye a partir de la interacción activa del estudiante con su entorno. La acción y la experimentación no solo favorecen la comprensión profunda de los contenidos, sino que otorgan sentido a lo aprendido al vincularlo con situaciones reales y significativas.

En este marco, el error deja de concebirse como una falla y se resignifica como una oportunidad formativa que impulsa la reflexión, la reorganización del pensamiento y el desarrollo de la autonomía. Así, los procesos educativos se orientan hacia una pedagogía que reconoce al estudiante como sujeto activo, capaz de aprender desde la experiencia, de asumir riesgos cognitivos y de transformar sus acciones en aprendizajes, superando modelos tradicionales centrados en la repetición y la transmisión pasiva del conocimiento.

Se encuentra alineación con el enfoque propuesto por Ausbel (1976) quien también reconoce la importancia de la construcción activa del aprendizaje y el papel que tiene la interacción social en este proceso. Con respecto a la idea que la experiencia favorece los procesos cognitivos, Kolb (1984), refiere que *"El aprendizaje experiencial es un proceso en el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia."* (p. 234); así mismo, Piaget (1952), considera que *"El aprendizaje es más efectivo cuando el niño interactúa activamente con su entorno y construye significados a partir de sus propias acciones."* Estos autores confirman la premisa que hay una interacción entre las experiencias previas y el nuevo conocimiento, siendo un proceso dialectico similar a lo planteado por Gardner (1995). El aprendizaje entonces es una construcción social y activa que, en el nivel educativo de educación primaria, se deben diseñar estrategias que promuevan la autogestión

teniendo en cuenta las habilidades cognitivas, sociales, emocionales de los estudiantes.

En cuanto al horizonte de los estudiantes con respecto al aprendizaje de cómo proceso de socialización Vygotsky (1979) refiere que *"El aprendizaje es fundamentalmente un proceso social. Los niños desarrollan sus habilidades cognitivas en un contexto de interacción con otros, a través del lenguaje y la mediación cultural."* Para favorecer la autogestión del aprendizaje en estudiantes de primaria, es importante crear ambientes de aprendizaje colaborativos, donde la interacción entre pares y adultos permita el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, necesarias para el crecimiento integral. En relación con el aprendizaje significativo propuesto por Dewey y su influencia con relación con el propósito de la investigación, permite conectar el conocimiento teórico con situaciones reales, favoreciendo una comprensión más profunda y duradera. La fusión con el horizonte de la investigadora, frente al conceptualización del aprendizaje experiencial, profundiza que el aprendizaje es un proceso continuo y cíclico, donde la reflexión sobre la experiencia es importante. El uso de este enfoque en la educación primaria facilita que los estudiantes desarrollen habilidades para la autogestión del aprendizaje, al tomar un rol activo dentro del mismo.

Wenger (1988), propone el concepto de "comunidades de práctica", donde se articula con lo expuesto anteriormente, al reforzar la idea que el aprendizaje se da a través de la participación activa principalmente entre estudiantes que comparten intereses y proyectos comunes, en el caso de la educación primaria, es una práctica que favorece la autogestión del aprendizaje, al permitir que los adolescentes realicen trabajo cooperativo, colaborativo, se complementen entre ellos para la construcción del conocimiento a través de zonas de desarrollo próximo, logrando una mayor independencia y funcionalidad en las actividades de naturaleza ocupacional en las cuales participan. Wenger (1998), *"El aprendizaje ocurre dentro de comunidades de práctica, en las que los individuos interactúan y negocian significados a través de la participación en actividades compartidas."* (p.124) así mismo, la en el horizonte del autor, se identifica el deseo e inclinación por un tipo de educación que permita el rol activo de los estudiantes, siendo capaces de transformar su realidad a través de sus

propios cuestionamientos, siendo un enfoque se promueve la autogestión del aprendizaje, porque enriquece a los estudiantes a que participen en su proceso de aprendizaje, acercándose al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y conciencia reflexiva desde la educación inicial y básica primaria.

Teniendo en cuenta que la comprensión requiere una transformación permanente, involucra la idea e importancia del ensayo y error, lo que permite modificar y resignificar los aprendizajes, en función de los contextos donde será utilizados. Piaget (19582), *"Los niños aprenden mejor cuando pueden probar, equivocarse y reajustar sus estrategias con base en la experiencia."* (p.86) y Dewey (1938), *"El aprendizaje efectivo implica la reflexión sobre la experiencia, lo que permite al individuo ajustar y mejorar su comprensión a partir de los errores y los éxitos."* Desde la hermenéutica, Gadamer (1975) refiere que la comprensión no es solamente intelectual, sino que involucra toda la integralidad del ser, incluyendo sus emociones, cuerpo y entorno, lo cual refuerza la idea que el aprendizaje es un proceso que debe involucrar experiencias cognitivas, emocionales, sensoriales y motoras, Sousa (2011) *"El cerebro aprende mejor cuando se activan múltiples sentidos simultáneamente, lo que fortalece la conexión entre la memoria y la experiencia."*

Los significados expresados por los docentes en el marco del proceso hermenéutico de Gadamer (1975) y la fusión de horizontes con respecto a la categoría conceptual de Aprendizaje Experiencial; Kolb (1984) "El aprendizaje es el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia." propone la teoría de este, la cual es el horizonte del **Docente 3.** y **4.**, siendo un proceso de acción y reflexión. Kolb introduce un modelo estructurado de aprendizaje experiencial que consta de cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, la cual permite articularse con el desarrollo de los aprendizajes y competencias de los estudiantes. Dewey (1938) "No aprendemos de la experiencia... aprendemos reflexionando sobre la experiencia." considera que con la acción no es suficiente para el proceso de aprendizaje, necesitando de la reflexión sobre esa experiencia para lograr una comprensión más profunda de la realidad que se pretende estudiar, tesis

que refuerza el horizonte del **Docente 3.**, sobre que el aprendizaje involucra el hacer y el pensar sobre lo que se ha hecho, teniendo en cuenta, que lo más valioso de este enfoque es cuando ese aprendizaje se aplica en todas las actividades de naturaleza ocupacional, tal y como lo refuerza el **Docente 1.**, "Busca proporcionar conocimientos que satisfagan necesidades genuinas y que sean aplicables a la cotidianidad."

Piaget (1958), considera el aprendizaje como una construcción activa de interacción con el mundo, lo cual se fusiona con el horizonte del **Docente 2.**, que lo considera "Es un proceso en el cual el estudiante fortalece sus competencias a través de la participación activa y decisiva en las actividades académicas." Lo cual se resume en estudiante con papel activo y participativo dentro del proceso de aprendizaje. En conclusión, estos autores refuerzan las ideas expresadas por los docentes, alineándose con el círculo de la comprensión de Gadamer, ya que sus teorías evidencian cómo el aprendizaje experiencial es un proceso dinámico de construcción de significados a través de la acción, la reflexión y la interacción con la realidad.

Es por esto que, el sistema educativo debe implementar espacios de aprendizaje donde se promueva la independencia y la autodisciplina como habilidades preparatorias para la autogestión del aprendizaje, ya que permite la libertad de los jóvenes para la experimentación, exploración y el desarrollo de sus intereses, habilidades sociales y emocionales, sin dejar de lado el alcance de competencias y aprendizajes esperados por el Ministerio de Educación Colombiano; Montessori (1912) *"El aprendizaje es más efectivo cuando el niño puede manipular materiales concretos y experimentar con ellos en su propio proceso de descubrimiento."* (p. 132)

En cuanto a los significados encontrados en el horizonte de los docentes, en la participación activa del estudiante, el **Docente 2.** enfatiza que "Es un proceso en el cual el estudiante fortalece sus competencias a través de la participación activa y decisiva en las actividades académicas." Se alinea con la propuesta pedagógica de Freire (1970) donde el estudiante es protagonista de su aprendizaje y asume una postura crítica. De acuerdo con el **Docente 4.**, el aprendizaje experiencial "implica crear oportunidades donde los estudiantes puedan aprender haciendo, enfrentándose a situaciones reales o simuladas que les permitan aplicar los conocimientos adquiridos

en un contexto práctico y significativo.” Esta postura, se alinea con lo expuesto por Ausubel (1976), quien propone que el aprendizaje funciona mejor, cuando hay una articulación de conocimientos previos con los nuevos.

En la fusión de horizontes se realizó un diálogo entre los prejuicios de la investigadora, el horizonte de los informantes clave y el horizonte teórico que sustenta la investigación; en este sentido la triangulación entre estos, permitió enriquecer la comprensión de la categoría conceptual de Aprendizaje Experiencial transformándola como un proceso multisensorial, que involucra diversos tipos de inteligencia y canales de aprendizaje; social, que requiere la interacción con los demás para una construcción colaborativo del conocimiento; reflexiva, en el cual los errores son oportunidades de aprendizaje para resignificar la experiencia y activa que incluye la acción directa con los objetos de estudio. Por tal razón, la investigación, permitió reconstruir el horizonte de la investigadora, al integrar nuevas interpretaciones y perspectivas, como parte de un proceso cíclico de comprensión y re significación.

Transformación de Significados de la Categoría Conceptual Aprendizaje Experiencial

En la transformación de los significados, las categorías emergentes aprendizaje activo y construcción activa del conocimiento se resignifican desde una noción metodológica hacia la comprensión del estudiante como sujeto protagonista que interpreta, reflexiona y actúa sobre su aprendizaje. Así, el aprendizaje activo se entiende como una disposición que moviliza la acción y la experiencia, y la construcción del conocimiento como un proceso dinámico donde el saber se edifica al interactuar experiencia, emoción, contexto y reflexión. A continuación, se presentan las tablas de interpretación y comprensión de las categorías emergentes.

Tabla 17.

Interpretación y comprensión de las categorías emergentes del aprendizaje experiencial: Aprendizaje activo y construcción activa del conocimiento.

CATEGORIAS EMERGENTES	INTERPRETACION DE LO EMERGENTE
Aprendizaje activo	La categoría aprendizaje activo expresa el tránsito del estudiante desde una posición pasiva hacia una relación de participación directa, consciente y constructiva con su propio aprendizaje. Esta categoría se configura a partir de unidades de significado como la acción directa, la construcción activa, la experimentación y la práctica, las cuales revelan que el aprendizaje se vive como un proceso dinámico en el que el estudiante no solo recibe información, sino que se apropia del conocimiento mediante su puesta en acción.
Construcción activa del conocimiento	En la transformación de los significados, esta categoría muestra que los participantes conciben el aprendizaje como un movimiento desde el hacer hacia el comprender. Es decir, que la acción, la experimentación y la puesta en práctica no son actividades accesorias, sino mecanismos esenciales que permiten elaborar sentido, consolidar la memoria y facilitar la comprensión. El conocimiento se reconstruye cuando se ejecuta, se prueba, se aplica y se reflexiona sobre él; por tanto, el aprendizaje activo implica la co-participación del estudiante en la construcción de su saber, atravesado por la experiencia corporal, cognitiva y emocional. Desde la perspectiva hermenéutica, el significado de aprender se expande y se resignifica: ya no se entiende como repetición o recepción pasiva, sino como una experiencia de implicación personal en el acto de aprender. El estudiante se reconoce como sujeto que interviene en su proceso y moviliza recursos internos, reflexión, memoria, análisis, acción, para transformar la información en comprensión y en experiencias vividas. Así, el aprendizaje activo emerge como un fenómeno que articula el hacer con el comprender, situando al estudiante como constructor de su experiencia formativa.

Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

La figura 6 presenta de manera sintética la articulación entre el aprendizaje activo y la construcción activa del conocimiento, mostrando cómo estas categorías emergentes se integran y resignifican en el proceso de transformación de los significados. El diagrama permite visualizar la relación dinámica entre acción, experiencia y reflexión como ejes del aprendizaje.

Figura 6.

Diagrama sistematizador categorías emergentes aprendizaje activo y construcción activa del conocimiento.



Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

En el proceso de transformación de los significados, las categorías emergentes aprendizaje a través de la práctica y experimentación–vivencia se resignifican al evidenciar que el aprendizaje se consolida cuando el estudiante actúa, experimenta y reflexiona sobre lo vivido. Estas categorías trascienden la repetición de contenidos y se comprenden como procesos donde la experiencia concreta permite otorgar sentido al

conocimiento, integrando acción, emoción y reflexión en la construcción de aprendizajes significativos.

Tabla 18.

Interpretación y comprensión de las categorías emergentes aprendizaje a través de la práctica y experimentación – vivencia.

CATEGORÍA EMERGENTE	INTERPRETACIÓN DE LO EMERGENTE
Experimentación y vivencia	La categoría Experimentación y Vivencia revela que el aprendizaje se transforma cuando se vincula con la experiencia concreta y el hacer. Los participantes muestran que el saber no surge únicamente de la transmisión de contenidos, sino del encuentro del estudiante con situaciones reales donde pone en juego su cuerpo, emociones, memoria y acción. Aquí, la experiencia actúa como mediadora entre el conocimiento teórico y su apropiación, permitiendo que el estudiante resignifique aquello que aprende en la medida en que lo vive y lo aplica.
Aprendizaje a través de la práctica	En el marco del círculo hermenéutico, esta categoría evidencia un proceso de transformación de significados, ya que los estudiantes reinterpretan el conocimiento inicialmente recibido desde sus precomprensiones y lo reestructuran en el acto de experimentar. La vivencia se convierte en el lugar donde emerge el entendimiento, pues no se limita a reproducir información, sino que genera nuevas interpretaciones del saber al enfrentarlo con la realidad educativa cotidiana.
	Las unidades de significado asociadas como <i>acción directa, práctica que facilita la comprensión, conexión entre memoria y acción, aprendizaje en contextos reales</i> , permiten comprender que la experimentación no solo es un método, sino un proceso de construcción ontológica del aprendizaje. Implica una interacción

Tabla 18(cont.)

CATEGORÍA EMERGENTE	INTERPRETACIÓN DE LO EMERGENTE
	es resignificado constantemente. Por ello, la experimentación y la vivencia se comprenden como dimensiones que posibilitan que el aprendizaje se vuelva significativo. Aquí el estudiante se convierte en protagonista y el docente en un orientador que facilita el encuentro con la experiencia. Así, la vivencia transforma al sujeto, y no solo su conocimiento: el aprendizaje se convierte en una práctica encarnada que articula teoría, acción y reflexión, generando un saber que se construye desde la experiencia y se reconfigura en el proceso interpretativo.

Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

La figura 7 representa la relación entre el aprendizaje a través de la práctica y la experimentación–vivencia, destacando cómo la acción y la experiencia concreta favorecen la resignificación del conocimiento. El diagrama sintetiza el proceso mediante el cual el hacer y el vivir se convierten en ejes para un aprendizaje con sentido.

En la transformación de los significados, las categorías emergentes **integración cuerpo–mente en el aprendizaje y memoria vinculada a la acción** se resignifican al evidenciar que aprender no es únicamente un proceso cognitivo abstracto, sino una **experiencia encarnada**. Esto implica que el movimiento, la emoción y la acción no son elementos accesorios, sino componentes esenciales que fortalecen la comprensión, la retención y la aplicabilidad del conocimiento. Cuando los estudiantes participan activamente, al manipular objetos, dramatizar conceptos o experimentar situaciones concretas, se genera un aprendizaje más profundo y significativo, ya que la información se vincula a experiencias sensoriales, emocionales y contextuales que facilitan su internalización.

Estas categorías permiten comprender el aprendizaje como un proceso integral en el que **cuerpo y mente actúan de manera articulada**, reconociendo que la

experiencia vivida se transforma en memoria duradera y funcional. La acción no solo refuerza la memorización, sino que también promueve la reflexión, la conexión con conocimientos previos y la construcción de sentido personal. Además, esta perspectiva resalta la importancia de ambientes de aprendizaje que estimulen la participación activa, la experimentación y la emoción, evidenciando que el aprendizaje significativo se logra cuando se integran las dimensiones cognitiva, afectiva y motriz del estudiante. En este sentido, comprender el aprendizaje como un fenómeno corporal y emocional abre la posibilidad de estrategias pedagógicas más inclusivas, efectivas y centradas en la persona, que potencien no solo la adquisición de conocimientos, sino también la formación integral de quienes aprenden.

Figura 7.

Diagrama sistematizador categoría emergente experiencia y vivencia y Aprendizaje a través de la práctica



Nota. Fuente Elaboración propia (2025).

Tabla 19.

Interpretación y comprensión de las categorías emergentes del aprendizaje experiencial: integración cuerpo -mente en el aprendizaje y memoria vinculada a la acción.

CATEGORIA EMERGENTE	INTERPRETACION DE LO EMERGENTE
Integración cuerpo y mente en el aprendizaje. Memoria vinculada a la acción	El aprendizaje muestra que el acto de aprender se comprende como una experiencia que involucra la totalidad del sujeto, superando la visión fragmentada del conocimiento como un proceso exclusivamente cognitivo. Las voces de los participantes ponen en evidencia que el cuerpo no es únicamente un instrumento físico, sino el lugar donde se encarna la comprensión al vincular el movimiento, la percepción, la emoción y la memoria con la construcción del saber. Aquí, el aprendizaje surge de una interacción continua entre lo corporal y lo mental, donde las acciones, sensaciones y emociones activan procesos de comprensión más profunda. En el marco del círculo hermenéutico, esta categoría revela cómo el aprendizaje se resignifica cuando el estudiante vivencia el conocimiento desde la experiencia encarnada. La integración cuerpo-mente funciona como un puente que transforma el significado del aprender: este deja de ser la simple recepción de información para convertirse en una práctica relacional y situada, que involucra la sensibilidad, el pensamiento y la acción. Así, la categoría permite entender el aprendizaje como una experiencia encarnada en la cual el estudiante se apropia del conocimiento al poner en juego simultáneamente pensamiento, emoción y acción. Esta integración resignifica el proceso educativo, pues el aprendizaje se convierte en un fenómeno dinámico y holístico donde el cuerpo no es ajeno al pensamiento, sino la vía para comprender y transformar el conocimiento. De este modo, la integración cuerpo-mente constituye una dimensión esencial para la emergencia de significados y la construcción de aprendizajes significativos.

Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

La figura 8 sintetiza la relación entre la integración cuerpo–mente y la memoria vinculada a la acción, mostrando cómo el aprendizaje se fortalece cuando la experiencia corporal acompaña los procesos cognitivos. significativas.

Figura 8.

Diagrama sistematizador categoría emergente integración: cuerpo – mente en el aprendizaje y memoria vinculada a la acción.



Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

En la transformación de los significados, las categorías emergentes aprendizaje en contextos reales y aprendizaje guiado y experiencial se resignifican al comprender que el conocimiento adquiere sentido cuando se construye en situaciones auténticas y con el acompañamiento pedagógico del docente. Estas categorías muestran que la experiencia, mediada por la orientación y la reflexión, permite al estudiante interpretar

la realidad, vincularla con sus saberes previos y construir aprendizajes situados y significativos.

Tabla 20.

Interpretación y comprensión de las categorías emergentes aprendizaje en contextos reales y aprendizaje guiado y experiencial

CATEGORÍA EMERGENTE	INTERPRETACIÓN DE LO EMERGENTE
	Evidencian que el conocimiento se transforma cuando se aprende desde situaciones auténticas y con acompañamiento pedagógico. Los participantes muestran que el aprendizaje adquiere sentido cuando el estudiante se enfrenta a experiencias reales que le permiten contrastar, aplicar y resignificar el saber escolar. En este encuentro con la realidad, el sujeto activa sus precomprensiones y reconstruye el significado del conocimiento desde la práctica situada. En el marco del círculo hermenéutico, estas categorías revelan que la experiencia no opera de manera aislada, sino que requiere una orientación que posibilite la reflexión, la interpretación y la construcción conjunta del significado. El docente emerge como mediador del proceso hermenéutico: guía y acompaña al estudiante para que lo vivido no permanezca en el plano instrumental, sino que se convierta en conocimiento comprendido y transformado. Así, la relación entre experiencia, contexto y orientación pedagógica permite que el aprendizaje se vuelva significativo y transferible, pues articula lo vivido con la reflexión y la acción. El aprendizaje experiencial en contextos reales permite, a través de la acción, el diálogo y la guía pedagógica, generar nuevos significados y una comprensión más profunda del conocimiento.
Aprendizaje en contextos reales	
Aprendizaje guiado y experiencial	

Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

La figura 9 representa la articulación entre el aprendizaje en contextos reales y el aprendizaje guiado y experiencial, evidenciando cómo la experiencia situada, acompañada por la orientación docente, favorece la construcción de aprendizajes con sentido. El diagrama sintetiza esta relación desde una perspectiva interpretativa.

Figura 9.

Diagrama sistematizador categoría emergente aprendizaje en contextos reales y aprendizaje guiado y experiencial



Nota. Fuente Elaboración propia (2025).

El horizonte de los docentes en la interpretación de los hallazgos es el resultado de la interacción de sus conocimientos, vivencias y su contexto sociocultural, el círculo de la comprensión, permite reconocer como los docentes aplican de alguna manera el

aprendizaje experiencial en sus prácticas pedagógicas ya sea desde sus metodologías tradicionales o desde la innovación, por lo tanto, los docentes no solo transmiten los aprendizajes, sino que también los reconfigura y modifica en función de su relación con los estudiantes, quienes también adquieren los aprendizajes a partir de la reflexión sobre sus propias vivencias. Los docentes resaltaron la importancia de integrar diversas metodologías experienciales para favorecer la expresión de emociones como la empatía, que no solo permite la comprensión de los contenidos temáticos, sino que también promueve el desarrollo de otras habilidades socioemocionales necesarias para la autogestión del aprendizaje.

Dentro de las metodologías experienciales orientadas a la gestión y expresión de emociones en el aula, además de la anteriormente descrita, el trabajo cooperativo y colaborativo, las dinámicas de roles, el aprendizaje basado en proyectos, talleres expresivos y artísticos como la pintura, la música y la dramatización, los círculos de dialogo para el desarrollo de contenidos temáticos y ejercicios de conexión con el entorno; según su narrativa, permiten la generación de espacios de contenido emocional que fortalecen la aceptación del otro, la autorregulación emocional, la toma de decisiones, la escucha activa, la resolución pacífica de conflictos, confianza en sí mismo y la resiliencia para aceptar el error y resignificarlo como oportunidad de aprendizaje, que son habilidades socioemocionales clave para la autogestión del aprendizaje.

La fusión de horizontes permitió una nueva comprensión del Aprendizaje Experiencial; que no solo se trata de la interacción con la acción y la realidad, sino que debe tener una reflexión estructurada para transformar la experiencia en un conocimiento más significativo; además que permitió determinar que el rol del docente va más allá de la planeación, convirtiéndolo en un orientador para favorecer la construcción del conocimiento a través de la experiencia. El Aprendizaje Experiencial, de acuerdo con la interpretación intersubjetiva de los docentes, fomenta habilidades importantes como la resolución de problemas, el aprendizaje colaborativo, el pensamiento crítico, lo cual lo hace necesario en un enfoque pedagógico que favorezca la autogestión del aprendizaje.

El proceso hermenéutico evidencia que el Aprendizaje Experiencial se comprende como una categoría integral que involucra las emociones, la mente y el cuerpo; que permite aprender de los errores, es guiado y autónomo, que permite y requiere de la presencia del docente para que el aprendizaje generado sea significativo. Es por esto, que la comprensión y uso en las prácticas pedagógicas, debe contener los aspectos anteriormente nombrados para lograr la autogestión del aprendizaje en los estudiantes de primaria; los hallazgos permitieron confirmar la teoría previa y ampliarla. En la investigación se partió de la teoría propuesta por Kolb (1984), quien considera el Aprendizaje Experiencial como un proceso estructurado y cíclico con sus cuatro fases, las cuales ocurrían de manera secuenciada, para que se diera el proceso de aprendizaje.

A través de la interpretación y comprensión se identifica que la práctica del Aprendizaje Experiencial no siempre es rígida o por etapas, sino que por el contrario es flexible y adaptativa, que también va a depender de las emociones y motivaciones de los estudiantes; por lo que la inteligencia emocional cobra gran relevancia y requiere de un componente social, donde el trabajo colaborativo, la lúdica, la creatividad, potencian la construcción del conocimiento y por último, tener en cuenta la reinterpretación que realizan los estudiantes de sus propias experiencias, lo que implica la reflexión. Por lo que la inteligencia y la experiencia emocional, no son un complemento, sino elementos clave en la forma en que los estudiantes adquieren el conocimiento de manera auto gestionada. Al reconocerse la relación de interdependencia entre la experiencia y la inteligencia emocional en el aprendizaje, la investigación contribuye un nuevo marco conceptual que enriquece la teoría del aprendizaje experiencial en estudiantes de primaria, haciéndola más contextualizada, flexible e informada.

Desde el enfoque hermenéutico de Gadamer (1975), comprender un fenómeno implica establecer un diálogo entre el fenómeno y el intérprete; Gadamer (1975) *“Comprender no es reproducir lo que el otro ha pensado, sino comprender lo que dice como una posibilidad de uno mismo”* (p. 379). En la categoría conceptual de Aprendizaje Experiencial, a partir las voces de los informantes clave, las experiencias narradas por los estudiantes y docentes, se interpretan como expresiones de sentido

desde el horizonte histórico, emocional, activando una comprensión situada y otorgando una vigencia histórica al fenómeno estudiado; lo que se vivió en los ambientes de aprendizaje, se actualiza, resignifica y se transforma al ser interpretado hoy. Por su parte, los docentes, quienes, al reflexionar sobre las experiencias académicas y emocionales de los estudiantes, identificaron que su práctica pedagógica no debe centrarse en el desarrollo de contenidos, sino también en acompañar lo que sienten y piensan en la ejecución de estas en el aula; abriendo de esta forma nuevas posibilidades pedagógicas, que avanza hacia la comprensión afectiva y reflexiva del estudiante.

Es así como desde un punto de vista complementario, Dewey (1938) refiere que *“toda experiencia auténtica debe generar un crecimiento. Pero no toda experiencia lo hace si no hay reflexión”* (p. 25), lo cual reafirma que en el Aprendizaje Experiencial para que sea significativo, debe contemplar la comprensión y reflexión. Lo anterior, se relaciona con los postulados expuestos en la hermenéutica gadameriana, puesto que ambos reconocen la necesidad de un diálogo entre la vivencia y la interpretación, para que se pueda dar un aprendizaje autogestionado y con él, se de una transformación. Bisquerra (2009) contribuye a la categoría conceptual Aprendizaje Experiencial desde la educación emocional, *“el aprendizaje emocional se produce en la medida en que el sujeto toma conciencia de sus emociones en la experiencia y aprende de ellas”* (p. 41), destacando la dimensión interna y sentida en el proceso de aprendizaje experiencial, tanto para el estudiante como para el docente, puesto que posibilita una lectura pedagógica, emocional y transformadora del proceso educativo.

En el desarrollo de esta investigación se reconoce el papel vital del aprendizaje experiencial como un puente que conecta la dimensión emocional con la construcción de conocimientos significativos. La figura 10., que se comparte a continuación sintetiza de manera clara cómo este enfoque impacta tanto en los estudiantes como en los docentes, destacando su naturaleza dialógica y transformadora, desde la mirada de los estudiantes, aprender va mucho más allá de recibir información: implica hacer, experimentar, vincular el cuerpo y la mente, jugar y descubrir el mundo desde una vivencia que los involucra plenamente. Es precisamente cuando se activan las

emociones y se conectan con situaciones reales que el aprendizaje cobra fuerza, consolidándose en la memoria de manera más duradera. Además, este proceso, aunque acompañado y orientado, les permite explorar de forma autónoma, fortaleciendo su sentido de responsabilidad sobre lo que aprenden y cómo lo aplican.

Por su parte, para los docentes, el aprendizaje experiencial se presenta como una metodología estructurada que ofrece la posibilidad de fomentar la experimentación activa, introducir dinámicas lúdicas y, sobre todo, propiciar un espacio donde el conocimiento no se transmite de manera unidireccional, sino que se construye colectivamente. Esta visión invita a repensar la práctica educativa, colocándola en un lugar donde lo afectivo, lo cognitivo y lo social se entrelazan, generando ambientes más auténticos y humanizantes para enseñar y aprender. Así, el modelo que aquí se representa respalda la intención central de esta investigación: promover procesos pedagógicos que integren la regulación emocional, potencien la autogestión del aprendizaje y sitúen al estudiante como protagonista activo de su propio desarrollo.

Proceso Hermenéutico de la Categoría Conceptual Inteligencia Emocional

Precomprensión de la Categoría Conceptual inteligencia Emocional

Desde la perspectiva histórica de Gadamer (1975), la precomprensión de la Inteligencia Emocional se ha configurado a partir de la reflexión sobre el rol que desempeña la inteligencia emocional en el proceso de autogestión del aprendizaje, las experiencias vividas, el marco teórico y el contexto sociocultural de las instituciones educativas. Se entiende la Inteligencia Emocional como una competencia importante en el desarrollo personal puesto que posibilita la identificación, comprensión, uso y regulación de las emociones en el proceso de lograr las metas personales y sociales.

Figura 10.

Transformación de significados categoría conceptual aprendizaje experiencial



Nota. Fuente: elaboración propia.(2025)

Así mismo, lo plantea Goleman (1955), quien concibe que la Inteligencia Emocional, no son un conjunto de habilidades aisladas, sino que, en contextos educativos donde se promueve el aprendizaje autónomo, se convierte en dimensión esencial para enfrentar los desafíos académicos puesto que influye en la motivación, persistencia y autorregulación emocional. Consciente que la comprensión de un fenómeno contempla la fusión de horizontes, en relación a la Inteligencia Emocional, se reconoce que esta puede tener sentidos distintos, que van a depender del contexto educativo y sociocultural de los informantes clave, que como se mencionó anteriormente, pertenecen a tres corregimientos distintos dentro de un mismo municipio, con particulares diferentes debido a las políticas institucionales y proyectos educativos.

Es así como, la Inteligencia Emocional, es entendida como una competencia importante que conjuga lo afectivo, cognitivo y la funcionalidad del ser humano, y en estrecha relación con la manera como autogestiona su aprendizaje, socializa y desarrolla todas las áreas de la vida. Teniendo en cuenta el enfoque propuesto por los autores Salovey y Mayer (2001), se concibe dentro de la precomprensión que la Inteligencia Emocional es una habilidad que permite no solo regular emociones propias, sino que también involucra al otro, en la percepción, asimilación y comprensión de su gestión emocional de manera eficaz, lo cual permite una socialización adecuada. Esta perspectiva considera el carácter procesual de la categoría conceptual, puesto que involucra el funcionamiento cognitivo, que permite integrar la información emocional en el pensamiento, lo cual favorece la toma de decisiones acertadas para el contexto logrando un funcionamiento más adaptativo.

Teniendo en cuenta la visión de Goleman (1995), se asume que la inteligencia emocional, involucra competencia intra e interpersonales, como la motivación, autorregulación, autoconciencia, empatía y las habilidades sociales, que tienen incidencia directa en el desempeño académico de los estudiantes, laboral en los docentes e interpersonal entre ambos y con los demás miembros de la sociedad. Teniendo en cuenta la comprensión anterior, la Inteligencia Emocional, no es solo un conocimiento teórico, sino que debe manifestarse en la capacidad que tenga la persona de gestionar sus impulsos, tolerar la frustración, persistir ante los desafíos de la vida, regular los estados de ánimo de manera que no pierda funcionalidad, relacionarse desde la empatía y establecer relaciones con vínculos seguros.

Además, la Inteligencia Emocional, en su componente que favorece la función ejecutiva, se articula con los postulados propuestos por Lezak (1982), donde se considera que esta competencia promueve la planificación de actividades de naturaleza ocupacional, inhibe respuestas impulsivas y permite la flexibilización cognitiva, las cuales son fundamentales como la autogestión no solo del aprendizaje sino de las emociones y acciones. De esta manera, la Inteligencia Emocional actúa de manera articulada con los procesos de autorregulación cognitiva, permitiendo que los seres

humanos puedan organizar su comportamiento en función de sus metas personales, desarrollar la resiliencia y adaptarse a las nuevas situaciones que el contexto presente.

La precomprensión de la Inteligencia Emocional es un eje transversal para la autogestión del aprendizaje, puesto que consiente a los estudiantes identificar y gestionar los estados emocionales que facilitan o limitan su desempeño académico, fortalecer su motivación intrínseca y ajustar su comportamiento estratégicamente; también es importante para el trabajo cooperativa y colaborativo que permite la construcción del conocimiento, el establecimiento de la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos, que son habilidades necesarias para los ambientes de aprendizaje.

La presencia o carencia de Inteligencia Emocional en los estudiantes y docentes, incide en su éxito académico o laboral, pero también en la percepción del bienestar, en su calidad de vida y en la capacidad de construir y actualizar los proyectos de vida, de acuerdo a los contextos donde se desenvuelvan, lo que los convierte en significativos. Finalmente, la Inteligencia Emocional, es un elemento fundamental para la autogestión del aprendizaje, porque aporta a la formación integral de estudiante, al crecimiento profesional y personal de los docentes, cuya comprensión profunda fomenta un proceso educativo con gran impacto y transformador.

A partir de esta precomprensión, en la investigación desde la hermenéutica reconoce que la comprensión de la Inteligencia Emocional tiene un proceso de apertura en la que la narrativa de los informantes clave es indispensable para ampliar el horizonte inicial, dejándose interpretar por la experiencia vivida, emergiendo de esta manera los sueños sentidos y significados que aportan a la comprensión más profunda y contextualizada de la Inteligencia Emocional en los procesos de autogestión del aprendizaje en estudiantes de quinto de primaria de las instituciones educativas del municipio de Candelaria.

Como parte de la precomprensión, surgen en la investigadora los siguientes interrogantes: ¿Cómo comprendo yo la Inteligencia Emocional en el contexto escolar y cómo puedo fortalecerla en mi propia práctica docente e investigativa? ¿De qué manera reconozco que mis emociones influyen en mi manera de aprender, enseñar y

acompañar procesos educativos? ¿Qué experiencias personales y profesionales me han permitido entender que la Inteligencia Emocional es determinante en la autogestión del aprendizaje? ¿Cómo interpreto yo la relación entre emoción, aprendizaje y desempeño en el aula? ¿Qué actividades, dinámicas o prácticas considero significativas porque motivan y fortalecen la autogestión del aprendizaje propio y ajeno? ¿Cómo percibo la relación entre Inteligencia Emocional y la transformación personal, académica y social en los estudiantes? ¿Qué supuestos, intuiciones o creencias previas reconozco en mí acerca de la presencia o ausencia de la Inteligencia Emocional en la escuela? ¿Cómo entiendo que la Inteligencia Emocional puede ser desarrollada en mí y en otros a través de la experiencia educativa?

La tabla 21 de **precomprensión de la categoría inteligencia emocional** presenta los sentidos iniciales desde los cuales se aproxima el fenómeno, evidenciando las ideas, creencias y significados previos que orientan la interpretación. Esta precomprensión constituye el punto de partida para comprender cómo se resignifica la inteligencia emocional en el proceso investigativo.

Tabla 21.

Precomprensión de la categoría conceptual inteligencia emocional

DIMENSIÓN DEL HORIZONTE DE COMPRENSIÓN	PRECOMPRENSIÓN
Supuesto central sobre la Inteligencia Emocional	La Inteligencia Emocional es un eje transversal para la autogestión del aprendizaje
Valor de la Inteligencia Emocional en el aprendizaje	La Inteligencia Emocional permite gestionar estados emocionales, motivación y desempeño académico.
Relación entre Inteligencia Emocional y formación integral	La Inteligencia Emocional influye en calidad de vida, proyectos personales y bienestar.
Sentido pedagógico de la Inteligencia Emocional	La Inteligencia Emocional es necesaria para cooperación, empatía, comunicación y resolución pacífica.
Visión de transformación educativa	La Inteligencia Emocional transforma el aprendizaje y la práctica docente.
Relación experiencia-comprensión	La comprensión de la IE debe surgir desde la vivencia del

Tabla 21(cont.)

DIMENSION DEL HORIZONTE DE COMPRENSIÓN	PRECOMPRESION
	sujeto.
Suposición sobre el fenómeno	La Inteligencia Emocional ya es un componente presente o ausente en la escuela y determina el éxito.

Nota. Fuente elaboración propia (2025)

Encuentro con el fenómeno

Continuando con el método fenomenológico hermenéutico de Gadamer (1975), en la categoría conceptual de Inteligencia Emocional se presenta un primer análisis a la narrativa de los estudiantes, sin realizar ningún juicio, permitiendo que fueran las mismas palabras empleadas por ellos, con el objetivo de identificar aquellas expresiones que, por su contenido y fuerza significativa, facilitan acercarse a la experiencia vivida por los estudiantes en relación a la categoría conceptual, es decir, realizando la voz de ellos y descubriendo su horizonte. Con este proceso, se reafirma que la construcción de una aproximación teórica parte de la experiencia de los informantes clave, para que pueda ser verdaderamente significativa, contextualizada y válida, promoviendo de esta manera un proceso educativo autogestionado e integral; se presenta a continuación el análisis realizado a la narrativa de los informantes clave.

La inclusión de la pregunta 5 dirigida a los estudiantes: ¿Define qué es inteligencia emocional y cómo puedes mejorarla?, se constituye en un elemento clave dentro del diseño metodológico de esta investigación, al permitir aproximarse de manera directa a las concepciones, comprensiones y significados que los propios estudiantes atribuyen a la inteligencia emocional en el contexto de su vida escolar y personal; se busca un espacio de expresión donde los estudiantes puedan describir, con sus propias palabras, cómo entienden este concepto y qué estrategias o prácticas consideran necesarias para fortalecerlo. Esto resulta especialmente valioso dado que el propósito central de la investigación se vincula con la construcción de una aproximación teórica que articule la autogestión del aprendizaje con la experiencia y la inteligencia emocional. Así, la pregunta aporta a la investigación la posibilidad de

reconocer cómo los estudiantes interpretan el papel de sus emociones en los procesos de aprendizaje y autogestión, así como qué ideas tienen sobre su desarrollo y manejo.

La tabla 22 presenta la identificación de las unidades de significado emergentes a partir de las respuestas de los informantes clave en cada una de las preguntas formuladas. El mismo ejercicio se realizará por cada pregunta y sus respectivas respuestas.

Tabla 22.

Respuestas a la pregunta 5, concerniente a la inteligencia emocional

PREGUNTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES ¿DEFINE QUE ES INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CÓMO PUEDES MEJORARLA?	UNIDADES DE SIGNIFICADO
EST 1. La inteligencia emocional es como cuando <u>sabes qué sientes y sabes que sienten los demás</u>, y <u>puedes controlar tu rabia o las ganas de hacer algo indebido</u>; es <u>no enojarte por todo, ni ponerte triste por todo</u> lo que te pasa y cuando puedes, <u>ayudar a tus amigos</u>, también es <u>saber hacer amigos</u>. La inteligencia emocional es <u>poder respirar y no gritar cuando pierdes exámenes</u>, y piensas como vas a ganarlos después; también es preguntar a los amigos cuando se sienten mal, <u>ser amable con uno mismo y con los demás</u>. Se puede mejorar cuando estoy triste o no puedo hacer alguna actividad, <u>me pongo a llorar y me aílo</u>, no busco la solución a los problemas. Entonces <u>puedo mejorar mi inteligencia emocional hablando con otra persona</u>. <u>Cuando me ayudan a identificar las emociones se porque me siento así</u> y puedo solucionar los problemas que tenga.	Reconocimiento y comprensión de las propias emociones. Identificación y comprensión de las emociones de los demás. Control y regulación emocional. Habilidades sociales. Estrategias de afrontamiento emocional. La inteligencia emocional como herramienta para resolver problemas. Importancia del acompañamiento para identificar y gestionar emociones.
EST 2. Bueno, para mí la inteligencia emocional es como... <u>saber manejar tus sentimientos y no explotar por cualquier cosa</u>. O sea, es <u>entender cuando estás enojada, triste o feliz</u>, y no <u>hacerle daño a los demás</u> por eso. También es como <u>ponerse en el lugar de otras personas</u>, y entender porque se comportan así, <u>no tomarse las cosas de manera personal</u>. entiendo que es <u>llevarse bien con todo el mundo</u> y no estar peleando por todo. Se puede mejor expresando,	Manejo y regulación de los propios sentimientos. Comprensión y reconocimiento de las emociones propias. Empatía y capacidad de ponerse en el lugar del otro. Evitar reacciones impulsivas o dañinas hacia los demás. Relaciones sanas y armoniosas con los otros.

Tabla 22 (cont.)

PREGUNTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES ¿DEFINE QUE ES INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CÓMO PUEDES MEJORARLA?	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Hablar sobre emociones no solo en situaciones difíciles, sino también en momentos de felicidad o tranquilidad, y siempre <u>expresar como me siento sin pensar que es bueno o malo</u>.	Comunicación emocional. Expresión abierta de emociones en diferentes situaciones.
EST 3. La inteligencia emocional, según como yo lo entiendo, es la capacidad que tiene una persona <u>para reconocer lo que siente</u> y también para <u>entender cómo se sienten los demás</u>. Es como un tipo de inteligencia que no es de saber matemáticas o español, sino de <u>saber qué hacer con tus emociones</u>, como cuando estás muy enojada, pero en vez de gritar, <u>respiras y piensas antes de actuar</u>. También sirve para <u>ser más amable con otras personas</u>, porque a veces uno no sabe por qué alguien está triste o molesto, pero si tienes inteligencia emocional, como que te das cuenta y puedes tratarlo mejor. Yo creo que es algo que ayuda mucho para <u>llevarse bien con la gente</u>, no hacer problemas y también para estar más tranquila uno mismo. Se puede mejorar respirando, <u>calmarse y esperar el momento para decir las cosas</u>, <u>practicar la autorregulación</u>, enseñar estrategias para calmarse cuando se sienten confundido, como respirar profundamente, contar hasta diez, o tomarse un pequeño descanso. Ponerse en los zapatos de los demás. Se puede hacer con lectura de libros con personajes que pasan por emociones difíciles o hablando sobre cómo podría sentirse otro niño en una situación.	Reconocer y comprender las emociones propias. Comprender las emociones de los demás. Regulación emocional y control de impulsos. La inteligencia emocional como forma de convivencia y bienestar. Estrategias para manejar emociones. Empatía y ponerse en el lugar del otro. Habilidades socioemocionales.
EST 4. Para mí, la inteligencia emocional es la capacidad que tiene una persona para <u>identificar, entender sus propias emociones</u>, y también para <u>reconocer y respetar las emociones de los demás</u>. No se trata solo de saber cómo te sientes, sino también de <u>qué haces con eso que sientes</u>, cómo lo expresas y cómo afecta a las personas que te rodean. Yo creo que es muy importante porque no siempre	Identificación y comprensión de las propias emociones. Reconocimiento y respeto de las emociones de los demás. Expresión adecuada y regulación emocional. Importancia de la inteligencia emocional para la vida personal y social.

Tabla 22 (cont.)

PREGUNTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES ¿DEFINE QUE ES INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CÓMO PUEDES MEJORARLA?	UNIDADES DE SIGNIFICADO
podemos controlar lo que pasa afuera, pero sí podemos <u>aprender a manejar lo que pasa dentro de nosotros</u>. Tener inteligencia emocional ayuda a <u>tomar mejores decisiones</u>, a <u>relacionarse mejor con los demás</u> y también a <u>sentirte más tranquila contigo misma</u>. Aunque últimamente me ha costado motivarme para estudiar y a veces siento que ya no me importa tanto como antes, sé que entender mis emociones y <u>no dejarme llevar por ellas</u> es parte de ser inteligente emocionalmente. Es como una base que me ayuda a no rendirme del todo, aunque esté cansada o frustrada. Se puede mejorar <u>buscando siempre la tranquilidad, sin estrés</u>, en paz, siendo tolerante y paciente con las personas. <u>Resolver conflictos de manera adecuada</u>, decirles a las personas que manejen adecuadamente sus problemas. Se pueden hacer juegos para practicar como resolver los problemas, escuchando y buscando soluciones. También <u>mejorando la autoestima</u>, teniendo una buena actitud ante la vida, <u>comprender a las personas que se equivocan</u>, porque todos nos equivocamos y así seremos mejores personas con más amor propio y mejor actitud cuando no sepamos hacer algo.	Resolución pacífica de conflictos. Estrategias para mejorar la inteligencia emocional Actividades para desarrollar habilidades socioemocionales Fomento de la autoestima y actitud positiva ante las dificultades.

Nota. Fuente elaboración propia (2025).

En las voces de los estudiantes se perfilan diversas comprensiones sobre la inteligencia emocional, que confluyen en la capacidad de reconocer y gestionar tanto las emociones propias como las de los demás. Conciben este tipo de inteligencia como el saber identificar lo que sienten, ser conscientes de sus estados de enojo o tristeza, y no reaccionar impulsivamente ante cada situación adversa. Aluden también al valor de controlar la rabia, evitar gritar o aislarse frente a las dificultades, y encontrar modos más tranquilos de responder, como respirar profundo, contar hasta diez o darse un tiempo antes de actuar. Para ellos, la inteligencia emocional implica pensar cómo

superar los problemas tras un tropiezo, mantener la calma después de perder un examen, o preguntarse cómo mejorar en lugar de frustrarse. Resaltan además la importancia de ser amables consigo mismos y con quienes los rodean, cultivar amistades, interesarse genuinamente por el estado emocional de los otros y ponerse en su lugar sin tomar las situaciones de manera personal. Mencionan que se fortalece conversando sobre lo que sienten, incluso en momentos de tranquilidad, así como a través de actividades que permiten practicar el manejo de conflictos, juegos que invitan a buscar soluciones y lecturas que muestran personajes enfrentando emociones difíciles. Asimismo, destacan que mantener una buena actitud, comprender los errores ajenos y fortalecer la autoestima forman parte esencial de este proceso, ayudándoles a tomar decisiones más serenas, relacionarse mejor y sostener la motivación aun en contextos de cansancio o desánimo.

En el análisis realizado a los estudiantes en su narrativa emergen de manera repetitiva expresiones relacionadas con la autorreflexión como medio lograr la gestión emocional, la importancia que tiene la empatía y la comprensión a otros en el proceso de socialización y de aprendizaje, la identificación de las emociones propias y la de los demás, la necesidad de aplicar técnicas o estrategias concretas para la gestión emocional como la respiración, el diálogo, la escucha y la tolerancia a la espera, la relación entre inteligencia emocional y el establecimiento de relaciones interpersonales sanas y la regulación de las emociones intensas como la rabia y la tristeza que surgen fácilmente en espacios educativos. Las anteriores expresiones permiten una cercanía al fenómeno en estudio, abriendo el camino para interpretar en etapas posteriores como la fusión de horizontes del proceso de la comprensión.

Se continua con la pregunta 6, ¿Qué actividades escolares te motivan a aprender? donde la motivación escolar, es un componente importante en el proceso de aprendizaje, puesto que permite entrar en un aspecto fundamental como lo es el vínculo emocional que se establece entre el estudiante y su experiencia educativa; por tal razón, cuando son invitados a expresar, que actividades los motivan a aprender; las respuestas de los estudiantes no solo ayudan al docente en el descubrimiento de los intereses personales, sino que, desde su narrativa, se evidencian aspectos que

mejoran su disposición por el aprendizaje, siendo una herramienta muy valiosa para ampliar el horizonte de investigación, al comprender que, para favorecer la autogestión del aprendizaje, se debe además de considerar lo cognitivo, también el modo en que cada estudiante se relaciona afectivamente con el conocimiento, con el mismo y con los otros en su contexto sociocultural. También permite a los docentes avanzar en procesos de planificación de los contenidos temáticos, siendo estos más significativos para los estudiantes.

Tabla 23.

Respuestas a la pregunta 6, concerniente a la inteligencia emocional

PREGUNTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES ¿Qué actividades escolares te motivan a aprender?	Unidades de significado
EST 1. Me motiva a aprender las actividades donde debo <u>saltar, sentarme, seguir instrucciones del profesor. Actividades competitivas, juegos, actividades interactivas o tecnología educativa</u> para hacer el aprendizaje más atractivo. Las que <u>unen los temas con mis intereses.</u>	Motivación por actividades dinámicas y participativas. Preferencia por juegos, competencias e interactividad. Uso de tecnología como recurso motivador. Mayor interés cuando las actividades se relacionan con los intereses personales.
EST 2. Me gustan las <u>actividades nuevas</u> , como <u>aprender un nuevo idioma porque es algo que me servirá para vivir en otro país, la lectura, las actividades con diversión.</u>	Motivación por actividades novedosas. Preferencia por aprendizajes útiles para la vida futura. Interés específico por idiomas y lectura. Valoración de actividades divertidas.
EST 3. <u>Actividades que involucren la lectura, actividades que impliquen experimentos, proyectos o juegos relacionados con lo que está aprendiendo.</u>	Preferencia por actividades prácticas y experimentales. Interés por proyectos y juegos vinculados al aprendizaje. Valoración de la lectura como parte del proceso de aprendizaje.
EST 4. Las <u>actividades grupales</u> y cuando nos dan <u>material para trabajar en clase</u> . Me gusta que nos pongan <u>metas pequeñas y alcanzables</u> , que me permite <u>sentir un logro cuando las cumplo</u> y <u>que me celebren los logros.</u>	Motivación mediante el uso de materiales concretos. Importancia de metas pequeñas y alcanzables.

Nota. Elaboración propia (2025).

Desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica Gadamer (1975), en la **tabla anterior 16**, se resaltaron aquellas expresiones espontaneas de los estudiantes de grado quinto de primaria, que permitieron observar una relación directa entre motivación e Inteligencia Emocional y que involucra otras habilidades como la autorregulación y toma de decisiones; al verbalizar los gustos, motivaciones y preferencias, los estudiantes inician su propio camino hacia el aprendizaje, acercándose a una autogestión más consciente, motivada y experiencial. Se concluye que los estudiantes encuentran motivación hacia el aprendizaje cuando las actividades tienen interacción activa y experiencias que lleven a logros emocionales positivos. Se destacan entonces las actividades dinámicas y físicas, el uso de la tecnología e innovación, la lectura, el trabajo grupal y la experimentación donde puedan sentir que cumplen las metas propuestas para la actividad académica; además, que sientan conexión emocional con los contenidos, elementos importantes para un ambiente educativo autogestionado y asertivo.

Formular a los estudiantes la pregunta 7 **¿Cómo crees que tus emociones te ayudan a aprender?** permite acceder de manera directa a los significados que ellos mismos atribuyen al papel de sus vivencias emocionales dentro del proceso de aprendizaje. el sentido de esta pregunta trasciende el interés por obtener respuestas conceptuales o académicas, para abrir un espacio genuino donde los estudiantes puedan reflexionar y expresar, con sus propias palabras, cómo perciben la influencia de su mundo afectivo en el aprender.

Tabla 24.

Respuestas a la pregunta 7, concerniente a la inteligencia emocional

PREGUNTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES ¿Cómo crees que tus emociones te ayudan a aprender?	Unidades de significado
EST 1. <u>Me mantengo alegre y siento que eso me ayuda a aprender. Porque si estoy enojada o ansiosa no aprendo, porque me genera bloqueos mentales; entonces las emociones si ayudan a aprender. Las emociones son importantes para aprender porque nos</u>	Las emociones influyen directamente en el aprendizaje. La alegría favorece la atención y el aprendizaje.

<u>ayudan a recordar mejor las cosas. Cuando sentimos algo, como felicidad o emoción, nuestro cerebro presta más atención a lo que estamos aprendiendo. Por ejemplo, si un tema nos interesa mucho, es más fácil entenderlo y recordarlo. También, cuando nos sentimos seguros o cómodos, podemos concentrarnos mejor y aprender más rápido. Las emociones nos hacen más curiosos y nos dan energía para seguir aprendiendo. Es como cuando te sientes feliz por hacer algo bien y quieres seguir mejorando.</u>	Emociones negativas como enojo o ansiedad generan bloqueos cognitivos. Las emociones facilitan la memoria y la retención de información.
EST 2. Con las emociones, nos permiten aprender, porque <u>cuando estamos alegres comprendo más fácil lo que me están explicando y cuando mi estado de ánimo es bueno, termino todas las actividades. Las emociones son súper importantes cuando aprendemos porque nos ayudan a recordar mejor las cosas y a estar más motivados. Si algo nos hace sentir felices o emocionados, tenemos más ganas de aprender y estudiar.</u> Por ejemplo, si un profesor nos cuenta una historia divertida para enseñar algo, eso nos hace acordarnos más fácilmente. Además, <u>cuando sentimos curiosidad o algo nos interesa, nos concentramos más en lo que estamos aprendiendo. Las emociones también nos ayudan a no rendirnos, porque si estamos tristes o frustrados, pero seguimos aprendiendo, poco a poco nos sentimos mejor. Es como tener energía extra para aprender.</u>	Las emociones positivas favorecen la comprensión y la concentración. El buen estado de ánimo mejora el rendimiento y la realización de actividades. Las emociones fortalecen la memoria y la motivación para aprender. La curiosidad e interés aumentan la disposición al estudio. Las emociones ayudan a persistir y no rendirse ante dificultades.
EST 3. <u>Nos apoyamos de las emociones, porque no debo tomarme en serio todo lo que los demás dicen de mí, sino que debo confiar en lo que pienso sobre mí. En el colegio tengo claro que vengo a aprender muchas cosas y que debo estar muy alegre para que pueda aprender más fácil. Las emociones son súper</u>	La autoconfianza emocional favorece el aprendizaje. Las emociones positivas facilitan la motivación y el interés por aprender.

<u>importantes para aprender porque nos ayudan a sentirnos más interesados y motivados. Por ejemplo, cuando estamos contentos o emocionados con algo, es más fácil recordar lo que estamos aprendiendo. Si algo nos da miedo o estamos estresados, podemos tener dificultades para concentrarnos, pero cuando nos sentimos tranquilos y felices, podemos entender mejor las cosas. Además, cuando algo nos sorprende o nos hace reír, esa emoción hace que queramos aprender más sobre eso. Las emociones también nos ayudan a recordar mejor porque asociamos los sentimientos con la información que estamos aprendiendo.</u>	El buen estado de ánimo mejora la comprensión y la concentración. Las emociones influyen en la memoria y la retención de información. Las emociones negativas (miedo/estrés) dificultan el aprendizaje.
EST 4. <u>Por medio del control de las emociones, esperando que se me quiten los bloqueos que pueda tener. Siempre teniendo mucha tranquilidad. Las emociones son súper importantes cuando estamos aprendiendo porque nos ayudan a recordar las cosas mejor. Por ejemplo, si algo nos hace sentir felices o emocionados, es más fácil que lo recordemos porque nuestra mente está más alerta. Si estamos tristes o molestos, a veces es más difícil concentrarnos, pero si logramos controlar esas emociones, podemos aprender mejor. También, cuando nos sentimos motivados u orgullosos de lo que estamos aprendiendo, eso nos empuja a seguir esforzándonos. Las emociones nos conectan con lo que estamos aprendiendo de una manera más profunda, porque nuestro cerebro une los sentimientos con lo que estamos viviendo o estudiando. Por eso es bueno tener emociones positivas para aprender.</u>	El control emocional facilita el aprendizaje. Las emociones positivas favorecen la memoria y la atención. Las emociones negativas pueden generar bloqueos que afectan la concentración. La regulación emocional mejora la motivación académica. Las emociones permiten conectar de forma profunda con los aprendizajes.

Nota. Fuente elaboración propia (2025).

Los estudiantes manifiestan que las emociones son fundamentales para aprender, ya que al sentirse alegres, motivados o tranquilos pueden comprender con

mayor facilidad, concentrarse mejor y recordar más lo que estudian. Destacan que estados como la felicidad, la curiosidad y el interés incrementan la atención, hacen que el cerebro esté más alerta y generan energía para seguir aprendiendo, mientras que emociones como el enojo, la tristeza o la ansiedad pueden provocar bloqueos mentales y dificultar el proceso. Señalan que controlar las emociones y esperar a que pase el malestar contribuye a continuar con el aprendizaje, así como asociar sentimientos positivos con la información facilita recordarla después. Además, indican que mantener un buen estado de ánimo, sentirse orgullosos o motivados por lo que logran, y no tomarse demasiado en serio las opiniones negativas de otros, les ayuda a perseverar, esforzarse más y conectar emocionalmente con lo que están estudiando.

La pregunta 7, ¿Cómo crees que tus emociones te ayudan a aprender? Permitió que los estudiantes hablaran legítimamente sobre la influencia de las emociones en su proceso de aprendizaje, se analiza que las emociones positivas como la alegría y la tranquilidad facilitaban el desempeño académico porque mejoraban la concentración, el esfuerzo y la memoria; mientras que las emociones llamadas según ellos negativas, fueron identificadas como obstáculos para el aprendizaje. Los estudiantes también destacan que el reconocimiento propio de los logros, impulsa su motivación por seguir aprendiendo y mejora su ambiente emocional para enfrentar las nuevas tareas.

A continuación, se presenta el encuentro con el fenómeno desde la narrativa de los docentes en relación a la categoría conceptual de Inteligencia Emocional por medio de las preguntas 8 y 9: ¿Cómo se relaciona en la praxis pedagógica la emoción y el aprendizaje? Y ¿Cómo se fortalece la inteligencia emocional en los estudiantes y la propia?

La formulación de estas preguntas, permite acercarse a la experiencia vivida de los docentes, reconociendo el papel que juegan las emociones en las prácticas diarias de construcción del conocimiento. También aporta elementos importantes para la construcción de la aproximación teórica, porque permite conocer cómo se vinculan realmente la emoción y el aprendizaje, logrando así su fundamentación teórica para la autogestión del aprendizaje, de lo cual se conoce, no es solamente un acto cognitivo de organización, anticipación o planeación, sino que requiere un proceso emocional, que

pueda transformar las emociones en un motor de autonomía y de desarrollo personal en el proceso educativo.

Tabla 25.

Respuestas a la pregunta 8, concerniente a la inteligencia emocional

DOCENTES ¿CÓMO SE RELACIONA EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA LA EMOCIÓN Y EL APRENDIZAJE?	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Docente 1. Yo entiendo que los niños siempre tienen <u>deseo de aprender</u>, ellos van al colegio a eso, a conocer lo desconocido, eso debe ser motivo suficiente para <u>conectar la enseñanza, la emoción y el aprendizaje</u>, pero es importante hoy como docentes conocer qué es lo que emociona y cómo mantener de forma sostenible y sana la emoción. <u>Emocionarse no siempre es jugar</u>, siento que <u>existe una sobre valoración de la lúdica en los procesos de enseñanza</u>, la lúdica tiene su propia función sin demeritar sus grandes bondades para la enseñanza, pero siento que <u>la emoción por aprender está más asociada a qué tanto conecta o engancha el contenido</u> que presento, es importante o no, resuelve una necesidad o no y si <u>presenta información desconocida para el estudiantado</u>	El deseo natural de aprender es propio de los niños. La emoción es un elemento esencial que conecta enseñanza y aprendizaje. Los docentes deben identificar qué emociones movilizan a los estudiantes. La emoción en el aprendizaje debe ser sostenible y saludable. La lúdica no es la única vía para generar emoción en clase. El contenido educativo emociona cuando es relevante, útil y significativo. La novedad y lo desconocido favorecen el interés y la motivación por aprender.
Docente 2. Es una relación muy estrecha, en la cual <u>la emoción o las emociones juegan un papel esencial en el proceso de enseñanza- aprendizaje</u> ya que, si el estudiante se encuentra <u>motivado y sobre todo animado</u>, esto va a dar como resultado una <u>mayor disposición y esfuerzo por aprender</u> y mejorar significativamente.	Relación estrecha entre emoción y aprendizaje. La emoción es elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La motivación y el estado emocional positivo favorecen la disposición a aprender. Las emociones impulsan el esfuerzo y la mejora del desempeño del

	estudiante.
Docente 3. La <u>relación entre emoción y aprendizaje es profunda y estrecha. Nuestras emociones influyen significativamente en como procesamos la información</u>, como la recordarnos y aplicamos. En el contexto escolar esta conexión se vuelve fundamental para crear experiencias de aprendizaje más significativas y duraderas, la atención y motivación. <u>Las emociones positivas como la curiosidad, alegría o el entusiasmo favorecen una mayor atención y concentración</u> por parte de los estudiantes. Al sentir interés por un tema son más propensos a involucrarse más activamente en el proceso de aprendizaje. Un aprendizaje cargado de emoción, es más fácil de recordar a largo plazo. Con <u>un ambiente de aula positivo donde los estudiantes se sientan seguros y valorados</u>; fomenta emociones positivas y a su vez <u>favorecen el aprendizaje</u>	La relación entre emoción y aprendizaje es cercana y determinante. Las emociones influyen en el procesamiento, la comprensión y la aplicación del conocimiento. En el ámbito escolar, esta conexión es clave para generar experiencias de aprendizaje significativas. Las emociones positivas favorecen la atención, la motivación y el involucramiento del estudiante. El interés emocional por un tema aumenta la participación activa en el aprendizaje. Los contenidos aprendidos con emoción se recuerdan con mayor facilidad a largo plazo. Un ambiente escolar positivo y seguro promueve emociones favorables para aprender.
Docente 4. En la práctica pedagógica, la relación entre emoción y aprendizaje es fundamental, ya que <u>las emociones actúan como un motor que impulsa o bloquea los procesos cognitivos</u>. Como docente, esta conexión se refleja en cómo creamos un ambiente de aprendizaje y en las estrategias que utilizamos para fomentar el desarrollo integral de nuestros estudiantes. <u>La emoción como puente hacia el aprendizaje significativo</u>. Cuando los estudiantes se sienten motivados, seguros y valorados, sus cerebros están más receptivos a	La emoción es un motor que impulsa o bloquea el aprendizaje. Las emociones determinan la forma en que se construye el ambiente pedagógico. La emoción funciona como puente hacia el aprendizaje significativo. Las emociones positivas (motivar,

aprender. Por ejemplo, la alegría puede surgir cuando presentamos el contenido de forma creativa y accesible, lo que fomenta la curiosidad y el interés. La confianza se fortalece al reconocer los logros, lo que anima a los estudiantes a asumir riesgos y superar desafíos. <u>La gestión emocional como herramienta pedagógica</u>, en el aula, las emociones no solo influyen en cómo los estudiantes procesan la información, sino también en cómo interactúan y participan. Por eso es clave desarrollar estrategias de regulación emocional. Por ejemplo, enseñar técnicas de respiración o pausas activas antes de exámenes o actividades demandantes. <u>La empatía y la escucha activa permiten identificar y responder a las necesidades emocionales de los estudiantes. Diseño de experiencias que conecten emoción y aprendizaje.</u> Planificar actividades que provoquen interés, asombro o relevancia personal genera aprendizajes más profundos. Por ejemplo, utilizar historias, casos reales o proyectos que conecten con las experiencias de los estudiantes. Introducir desafíos que generen un nivel óptimo de estrés positivo (<u>eustrés</u>) <u>para mantenerlos comprometidos.</u> <u>El impacto del entorno emocional, un clima positivo en el aula,</u> donde prevalezcan el respeto y la colaboración, minimiza el miedo al error y aumenta la predisposición al aprendizaje. Como docentes, somos responsables de <u>modelar actitudes positivas</u> y fomentar un entorno seguro emocionalmente. En resumen, como docente, integrar la dimensión emocional en la práctica pedagógica significa reconocer que <u>el aprendizaje no ocurre solo desde la mente, sino también desde el corazón.</u> Esto nos exige ser sensibles a las emociones, diseñar experiencias significativas y brindar apoyo constante para que cada estudiante alcance su máximo potencial.	valorar, alegrar) favorecen la receptividad y curiosidad por aprender. Reconocer logros fortalece la confianza y fomenta asumir retos. La regulación emocional es una herramienta pedagógica esencial. Las emociones influyen en la participación y en las interacciones dentro del aula. Es clave enseñar estrategias para gestionar emociones (respiración, pausas, etc.). La empatía y la escucha docente permiten responder a las necesidades emocionales. Las actividades deben conectar emoción y contenido para generar aprendizaje profundo. Diseñar experiencias basadas en interés, asombro y relevancia personal favorece la comprensión. El estrés positivo o desafío adecuado favorece el compromiso. Un entorno positivo y seguro reduce el miedo a equivocarse y mejora el aprendizaje. Integrar emoción y aprendizaje implica reconocer al estudiante como ser integral (mente y corazón).
--	---

Nota. Fuente elaboración propia (2025).

En la anterior aproximación a las voces de los docentes, en las respuestas a la pregunta 8: ¿Cómo se relaciona en la praxis pedagógica la emoción y el aprendizaje? se evidencia que emplean de manera frecuente conceptos como entorno emocional positivo, atención, alegría, motivación, unión emocional con lo que se aprende, curiosidad, seguridad emocional. Se resalta la importancia de favorecer en los estudiantes la gestión de emociones de manera consciente y pedagógica, haciendo visible su impacto en la disposición por aprender y en los procesos cognitivos. La identificación de estos conceptos, aun sin interpretar, vislumbran que, para los docentes, la Inteligencia Emocional es un elemento fundamental en el aprendizaje, que transversaliza la participación activa, la motivación, la consolidación del aprendizaje significativo y el procesamiento de la información. Para los docentes, la emoción en relación con la praxis pedagógica, es un motor que impulsa el aprendizaje y una condición del entorno que promueve o limita el mismo; siendo este análisis la base para la posterior fase hermenéutica, que permita comprender el horizonte de sentido de los docentes con respecto a la categoría conceptual en el desarrollo de sus prácticas educativas.

Tabla 26.

Respuestas a la pregunta 9, concerniente a la inteligencia emocional

DOCENTES	UNIDADES DE SIGNIFICADO
¿CÓMO SE FORTALECE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS ESTUDIANTES Y LA PROPIA?	
Docente 1. Como es un tema tan reciente y considerando que personalmente mi introducción en este tipo de habilidad es más bien reciente, lo que <u>he ido aprendiendo lo he hecho mediante la autodidaxia</u> , principalmente para tratar de reconocer mis falencias y necesidades de aprendizaje, las habilidades por desarrollar, los talentos y aptitudes propias, es decir <u>tratar de sumergirme en mi propia experiencia vital para autor reconocerme y tener una propia perspectiva de mí misma diferente de lo que los demás ven y han visto de mí</u> , esencialmente porque <u>las lecturas que los agentes externos hacen de uno son interpretaciones de sí mismos, es difícil</u>	La inteligencia emocional es un tema reciente tanto en lo personal como en la práctica docente. El aprendizaje sobre inteligencia emocional ha sido principalmente autodidacta. El autoconocimiento implica identificar falencias, necesidades, habilidades y talentos propios.

<u>tener una mirada de la propia vivencia si la vemos a través de los ojos de otros. Es un ejercicio que demanda de mucho tiempo y voluntad pero que una vez te adentras en ti mismo adquieres cada vez más libertad y confianza.</u> Entendiendo esto, trato de fomentar la inteligencia emocional de mis estudiantes <u>reconociendo las prácticas que son lesivas para el buen desarrollo emocional</u>, ya desde ahí se pueden identificar los métodos y las actitudes que fomentan la inteligencia emocional. Trato además de comunicar a los padres y de <u>hacer consciencia sobre esas actuaciones y conductas lesivas de las emociones, de la personalidad y de los talentos de los niños y niñas.</u>	Sumergirse en la experiencia vital permite construir una visión propia de sí misma. La percepción que otros tienen de uno es limitada y condicionada por sus propias interpretaciones. El autoconocimiento exige tiempo, voluntad y reflexión interna. El proceso de autoexploración genera mayor libertad y confianza personal. Fomentar la inteligencia emocional en los estudiantes implica reconocer prácticas dañinas para su desarrollo. Identificar conductas que afectan las emociones permite orientar estrategias educativas. La docencia incluye sensibilizar y orientar a las familias sobre prácticas que afectan el desarrollo emocional de los niños.
Docente 2. En los estudiantes <u>fomentando en ellos la autoestima, el amor propio, brindándoles las herramientas y los espacios para que aprendan a comunicarse asertivamente</u>, a expresar sus puntos de vista, emociones y sus sentimientos de manera clara y contundente; enfatizando siempre en la importancia de <u>articular sus acciones desde el respeto y la empatía</u>. En cuanto a los docentes es necesario <u>aprender a liderar, saber escuchar y ser un motivador permanente.</u>	Fomentar la autoestima y el amor propio en los estudiantes. Brindar herramientas y espacios para la comunicación asertiva. Desarrollar la capacidad de expresar opiniones, emociones y sentimientos con claridad. Promover el respeto y la empatía en las interacciones. La labor docente implica liderar y

	motivar permanentemente. Los docentes deben aprender a escuchar de manera activa y comprensiva.
Docente 3. Como <u>el docente es un modelo a seguir</u>, al <u>mostrar una gestión emocional adecuada y expresar sus sentimientos de manera saludable</u>, <u>los estudiantes aprenden por imitación</u>. También incorporando actividades y ejercicios que ayuden a los estudiantes a <u>identificar y comprender</u>. <u>También gestionar sus emociones</u>. <u>Ofreciendo un clima de aula seguro</u>, la empatía, la resolución de conflictos con <u>actividades de relajación, de autoconocimiento, autoconciencia, autocuidado y ejecutando las actividades y ejercicios de habilidades socioemocionales de los libros dotados por el Ministerio de Educación Nacional</u> en las instituciones educativas.	El docente como modelo de gestión emocional positiva. Aprendizaje por imitación de las habilidades emocionales del docente. Incorporación de actividades para identificar, comprender y regular emociones. Creación de un clima de aula seguro y empático. Desarrollo de la resolución de conflictos en el aula. Promoción del autoconocimiento, autoconciencia y autocuidado. Uso de recursos institucionales y materiales oficiales para fortalecer las habilidades socioemocionales.
Docente 4. Como docente, <u>fortalecer la inteligencia emocional tanto en los estudiantes como en uno mismo</u> es fundamental para crear un ambiente de aprendizaje positivo y fomentar el desarrollo integral. Aquí te comparto algunas estrategias desde mi experiencia. Para los estudiantes, fomentar el autoconocimiento: <u>promover actividades de reflexión personal, como diarios emocionales o cuestionarios</u>, que ayuden a los estudiantes a identificar y nombrar sus emociones, utilizar <u>ejercicios de "check-in emocional" al inicio de la clase</u> para que los estudiantes expresen cómo se sienten; Modelar la gestión emocional: <u>mostrar cómo manejar emociones difíciles como la frustración o el estrés</u>. Por ejemplo, <u>verbalizar cómo</u>	Importancia de fortalecer la inteligencia emocional en estudiantes y docentes. Creación de un ambiente de aprendizaje positivo con enfoque emocional. Desarrollo del autoconocimiento mediante actividades reflexivas. Uso de estrategias para identificar y expresar emociones. Implementación de prácticas como

<u>resuelvo un conflicto puede servir de modelo. Reforzar que está bien sentir emociones negativas</u>, pero también enseñar cómo canalizarlas de manera saludable; practicar la empatía y la asertividad: <u>facilitar dinámicas de trabajo en equipo donde los estudiantes tengan que comprender las perspectivas de otros. Impulsar debates respetuosos y técnicas de comunicación asertiva</u>, como "yo siento" en lugar de "tú me haces sentir"; Enseñar habilidades sociales: <u>incorporar juegos de rol o simulaciones para practicar resolución de conflictos</u> y recompensar comportamientos positivos como la cooperación y el respeto mutuo; <u>crear un ambiente seguro</u>: asegurar que el aula sea un espacio donde los estudiantes puedan expresar sus emociones sin miedo a ser juzgados. Establecer normas claras que fomenten el respeto y la comprensión. Para el propio desarrollo como docente: <u>practicar la autorreflexión: dedicar tiempo a analizar mis emociones</u> después de situaciones desafiantes en el aula. ¿Qué sentí? ¿Por qué? ¿Cómo podría haber reaccionado mejor? Buscar retroalimentación de colegas o estudiantes para entender cómo me perciben emocionalmente. <u>Gestionar el estrés y la resiliencia: incorporar técnicas de mindfulness, meditación o respiración consciente</u> en mi rutina diaria para manejar mejor el estrés. Aceptar los errores como oportunidades de aprendizaje en lugar de verlos como fracasos; <u>ampliar la empatía</u>: intentar siempre comprender el trasfondo emocional de cada estudiante, especialmente aquellos que tienen comportamientos desafiantes. <u>Escuchar activamente y sin juzgar</u> cuando un estudiante expresa sus emociones; <u>seguir aprendiendo sobre inteligencia emocional</u>: leer libros, participar en talleres y compartir experiencias con otros docentes para mantenerme actualizado. Aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas, no solo en el aula. <u>Cuidar mi bienestar: establecer límites saludables entre la vida profesional y personal</u>. Priorizar actividades que me recarguen emocionalmente, como pasatiempos o tiempo con	diarios o check-in emocional. Modelamiento docente de la gestión emocional frente a emociones complejas.
--	--

seres queridos. <u>La inteligencia emocional no solo mejora el clima del aula, sino que también ayuda a desarrollar estudiantes más empáticos, resilientes y seguros de sí mismos.</u>	
--	--

Nota. Fuente elaboración propia (2025)

De la voz de los docentes a la pregunta 9 ¿Cómo se fortalece la inteligencia emocional en los estudiantes y la propia? Se encuentra que el **Docente 1.**, refiere que el autoconocimiento y autodidaxia es un camino para el desarrollo emocional, sin depender de otras interpretaciones externas. En su narrativa, se evidencia que ha tenido un proceso interno para reconocerse a sí mismo y trabaja en su desarrollo personal, mediante la identificación de comportamientos inadecuados que lo puedan afectar emocionalmente a él mismo y a sus estudiantes. El **Docente 2.**, resalta la importancia de fortalecer la autoestima, el liderazgo, la comunicación asertiva, interesado en brindar herramientas sociales y emocionales que les permita a los estudiantes la empatía y autoconfianza. El **Docente 3.**, señala que los maestros tienen un importante rol modelador, puesto que considera el valor que tiene la imitación, considera la iniciativa por ofrecer un clima de aula seguro, mediante la propuesta de habilidades con enfoque socioemocional. Finalmente, el **Docente 4.**, desde la integralidad, favorece prácticas de reflexión personal, gestión emocional y desarrollo de la empatía. Menciona herramientas como la resolución de conflictos, el mindfulness, el permanente autorreflexión, reconociendo que la inteligencia emocional es un beneficio tanto a docentes como a estudiantes.

Fusión de horizontes

En el proceso de interpretación, que busca comprender como los informantes clave, en este caso estudiantes, significan la Inteligencia Emocional, desde sus vivencias. Gadamer (1975), refiere que la fusión de los horizontes, como diálogo entre la narrativa de los estudiantes y docentes, los autores y la investigadora, transforma los significados preconcebidos; este ejercicio hermenéutico, identifica las vivencias, proyecciones teóricas y prácticas, que vinculan la Inteligencia Emocional con la Autogestión del Aprendizaje, develando un entramado de habilidades y competencias

que van a permitir a los estudiantes y docentes crear ambientes autogestivos de manera que logren responder de manera asertiva a los desafíos académicos y personales que el contexto educativo determine. Se presenta a continuación las tablas de integración de significados por cada pregunta dirigida a los informantes clave y su transformación en categoría emergente.

Tabla 27.

Integración entre unidades de significado con las categorías centrales de la inteligencia emocional

PREGUNTA DIRIGIDA AL INFORMANTE CLAVE	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORÍA CENTRAL EMERGENTE
¿Define que es inteligencia emocional y como puedes mejorarla?	EST 1.	
	Reconocimiento y comprensión de las propias emociones.	Autoconciencia emocional
	Identificación y comprensión de las emociones de los demás.	Empatía
	Control y regulación emocional.	Autorregulación emocional
	Habilidades sociales.	Habilidades socioemocionales
	Estrategias de afrontamiento emocional.	Estrategias de gestión emocional
	La inteligencia emocional como herramienta para resolver problemas.	Estrategias de gestión emocional
	Importancia del acompañamiento para identificar y gestionar emociones.	Acompañamiento emocional
	EST 2.	
	Manejo y regulación de los propios sentimientos.	Autorregulación emocional
	Comprensión y reconocimiento de las emociones propias.	Autoconciencia emocional
	Empatía y capacidad de ponerse en el lugar del otro.	Empatía
	Evitar reacciones impulsivas o dañinas hacia los demás.	Autorregulación emocional
	Relaciones sanas y armoniosas con los otros.	Habilidades socioemocionales
	Comunicación emocional.	Estrategias de gestión emocional

	Expresión abierta de emociones en diferentes situaciones.	Habilidades socioemocionales
	EST 3.	
	Reconocer y comprender las emociones propias.	Autoconciencia emocional
	Comprender las emociones de los demás.	Empatía
	Regulación emocional y control de impulsos.	Autorregulación emocional
	La inteligencia emocional como forma de convivencia y bienestar.	Habilidades socioemocionales
	Estrategias para manejar emociones.	Estrategias de gestión emocional
	Empatía y ponerse en el lugar del otro.	Empatía
	EST 4.	
	Identificación y comprensión de las propias emociones.	Autoconciencia emocional
	Reconocimiento y respeto de las emociones de los demás.	Empatía
	Expresión adecuada y regulación emocional.	Habilidades socioemocionales
	Importancia de la inteligencia emocional para la vida personal y social.	Autoconciencia emocional
	Estrategias para mejorar la inteligencia emocional	Estrategias de gestión emocional
	Fomento de la autoestima y actitud positiva ante las dificultades.	Autoconciencia emocional
¿Qué actividades escolares te motivan a aprender?	EST 1.	
	Motivación por actividades dinámicas y participativas.	Emoción como motor del aprendizaje
	Preferencia por juegos, competencias e interactividad.	Estrategias de gestión emocional
	Uso de tecnología como recurso motivador.	Estrategias de gestión emocional
	Mayor interés cuando las actividades se relacionan con los intereses personales.	Acompañamiento emocional
	EST 2.	
	Motivación por actividades novedosas.	Emoción como motor del

		aprendizaje
	Preferencia por aprendizajes útiles para la vida futura.	Acompañamiento emocional
	EST 3.	
	Interés por proyectos y juegos vinculados al aprendizaje.	Estrategias de gestión emocional
	EST 4.	
	Motivación mediante el uso de materiales concretos.	Emoción como motor del aprendizaje
	Importancia de metas pequeñas y alcanzables.	Acompañamiento emocional
	Necesidad de reconocimiento y celebración de los logros.	Emoción como motor del aprendizaje
¿Cómo crees que tus emociones te ayudan a aprender?	EST. 1	
	La alegría favorece la atención y el aprendizaje.	Emoción como motor del aprendizaje
	Emociones negativas generan bloqueos cognitivos.	Emoción como motor del aprendizaje
	EST 2.	
	Las emociones fortalecen la memoria y la motivación para aprender.	Emoción como motor del aprendizaje
	La curiosidad e interés aumentan la disposición al estudio.	Emoción como motor del aprendizaje
	Las emociones ayudan a persistir y no rendirse ante dificultades.	Habilidades socioemocionales
	EST. 3.	
	La autoconfianza emocional favorece el aprendizaje.	Autoconciencia emocional
	Las emociones positivas facilitan la motivación y el interés por aprender.	Emoción como motor del aprendizaje
	El buen estado de ánimo mejora la comprensión y la concentración.	Emoción como motor del aprendizaje
	Las emociones negativas dificultan el aprendizaje.	Emoción como motor del aprendizaje
	EST 4.	
	El control emocional facilita el aprendizaje.	Autorregulación emocional
	Las emociones negativas pueden generar bloqueos que afectan la concentración.	Emoción como motor del aprendizaje
	La regulación emocional mejora la motivación académica.	Emoción como motor del aprendizaje
	Las emociones permiten conectar de forma profunda con los aprendizajes.	Autoconciencia emocional
	Docente 1.	
	La novedad y lo desconocido favorecen	Emoción como motor del

¿Cómo se relaciona en la praxis pedagógica la emoción y el aprendizaje?	el interés y la motivación por aprender.	aprendizaje
	El deseo natural de aprender es propio de los niños.	Emoción como motor del aprendizaje
	La emoción es un elemento esencial que conecta enseñanza y aprendizaje.	Emoción como motor del aprendizaje
	Los docentes deben identificar qué emociones movilizan a los estudiantes.	Emoción como motor del aprendizaje
	La emoción en el aprendizaje debe ser sostenible y saludable.	Emoción como motor del aprendizaje
	El contenido educativo emociona cuando es relevante, útil y significativo.	Emoción como motor del aprendizaje
	Docente 2.	
	Las emociones impulsan el esfuerzo y la mejora del desempeño del estudiante.	Emoción como motor del aprendizaje
	La motivación y el estado emocional positivo favorecen la disposición a aprender.	Emoción como motor del aprendizaje
	Docente 3.	
	Las emociones positivas favorecen la atención, la motivación y el involucramiento del estudiante.	Emoción como motor del aprendizaje
	El interés emocional por un tema aumenta la participación activa en el aprendizaje.	Emoción como motor del aprendizaje
	Los contenidos aprendidos con emoción se recuerdan con mayor facilidad a largo plazo.	Emoción como motor del aprendizaje
	Un ambiente escolar positivo y seguro promueve emociones favorables para aprender.	Acompañamiento emocional
	La relación entre emoción y aprendizaje es cercana y determinante.	Emoción como motor del aprendizaje
	Las emociones influyen en el procesamiento, la comprensión y la aplicación del conocimiento.	Autoconciencia emocional
	Docente 4.	
	Un entorno positivo y seguro reduce el miedo a equivocarse y mejora el aprendizaje.	Emoción como motor del aprendizaje
	El docente es responsable de modelar actitudes y cuidar el clima emocional del aula.	Acompañamiento emocional
	Integrar emoción y aprendizaje implica reconocer al estudiante como ser	Habilidades socioemocionales

	integral (mente y corazón).	
	La emoción es un motor que impulsa o bloquea el aprendizaje.	Emoción como motor del aprendizaje
	Las emociones determinan la forma en que se construye el ambiente pedagógico.	Emoción como motor del aprendizaje
	La emoción funciona como puente hacia el aprendizaje significativo.	Emoción como motor del aprendizaje
	Las emociones positivas favorecen la receptividad y curiosidad por aprender.	Emoción como motor del aprendizaje
	Reconocer logros fortalece la confianza y fomenta asumir retos.	Autorregulación emocional
	La regulación emocional es una herramienta pedagógica esencial.	Autorregulación emocional
	Las emociones influyen en la participación y en las interacciones dentro del aula.	Emoción como motor del aprendizaje
	La empatía y la escucha docente permiten responder a las necesidades emocionales.	Empatía
	Las actividades deben conectar emoción y contenido para generar aprendizaje profundo.	Emoción como motor del aprendizaje
	Diseñar experiencias basadas en interés, asombro y relevancia personal favorece la comprensión.	Estrategias de gestión emocional
	El estrés positivo o desafío adecuado favorece el compromiso.	Emoción como motor del aprendizaje
¿Cómo se fortalece la inteligencia emocional en los estudiantes y la propia?	Docente 1.	
	El autoconocimiento implica identificar falencias, necesidades, habilidades y talentos propios.	Autorregulación emocional
	Sumergirse en la experiencia vital permite construir una visión propia de sí misma.	Acompañamiento emocional
	La percepción que otros tienen de uno es limitada y condicionada por sus propias interpretaciones.	Empatía
	El autoconocimiento exige tiempo, voluntad y reflexión interna.	Autoconciencia emocional
	El proceso de autoexploración genera mayor libertad y confianza personal.	Autoconciencia emocional

	Fomentar la inteligencia emocional en los estudiantes implica reconocer prácticas dañinas para su desarrollo.	Emoción como motor del aprendizaje
	Identificar conductas que afectan las emociones permite orientar estrategias educativas.	Habilidades socioemocionales
	La docencia incluye sensibilizar y orientar a las familias sobre prácticas que afectan el desarrollo emocional de los niños.	Emoción como motor del aprendizaje
	El aprendizaje sobre inteligencia emocional ha sido principalmente autodidacta.	Autoconciencia emocional
Docente 2.		
	Desarrollar la capacidad de expresar opiniones, emociones y sentimientos con claridad.	Autorregulación emocional
	Promover el respeto y la empatía en las interacciones.	Empatía
	La labor docente implica liderar y motivar permanentemente.	Emoción como motor del aprendizaje
	Los docentes deben aprender a escuchar de manera activa y comprensiva.	Acompañamiento emocional
	Fomentar la autoestima y el amor propio en los estudiantes.	Estrategias de gestión emocional
	Brindar herramientas y espacios para la comunicación asertiva.	Habilidades socioemocionales
Docente 3.		
	Creación de un clima de aula seguro y empático.	Acompañamiento emocional
	Promoción del autoconocimiento, autoconciencia y autocuidado.	Autoconciencia emocional
	Uso de recursos institucionales y materiales oficiales para fortalecer las habilidades socioemocionales.	Estrategias de gestión emocional
	Aprendizaje por imitación de las habilidades emocionales del docente.	Emoción como motor del aprendizaje
	Incorporación de actividades para identificar, comprender y regular emociones.	Emoción como motor del aprendizaje
	Desarrollo de la resolución de conflictos	Acompañamiento

	en el aula.	emocional
	Docente 4.	
	Importancia de fortalecer la inteligencia emocional en estudiantes y docentes.	Habilidades socioemocionales
	Creación de un ambiente de aprendizaje positivo con enfoque emocional.	Emoción como motor del aprendizaje
	Desarrollo del autoconocimiento mediante actividades reflexivas.	Autorregulación emocional
	Implementación de prácticas como diarios o check-in emocional.	Autorregulación emocional
	Modelamiento docente de la gestión emocional frente a emociones complejas.	Emoción como motor del aprendizaje

Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

De esta manera, se evidencia en el discurso de los cuatro estudiantes en la respuesta a la pregunta 5, ¿Define que es inteligencia emocional y cómo puedes mejorarla? que el reconocimiento de las emociones propias y ajenas es la columna vertebral de su comprensión frente a la categoría conceptual; así mismo, se denota un **Aprendizaje Experiencial** de algunas técnicas de **autorregulación**, permitiendo conocer que la Inteligencias Emocional no es una cualidad innata, sino que es una competencia que puede adquirirse a través de la experiencia. Así lo refiere el **EST 3.**, "Es como un tipo de inteligencia que no es de saber matemáticas o español, sino de saber qué hacer con tus emociones".

Teniendo en cuenta lo anterior, Goleman (1995), refiere que *"la conciencia emocional es la capacidad de reconocer una emoción mientras ocurre"*. (p.58) ese reconocimiento de las emociones es la base de la Inteligencia Emocional, de la cual parten habilidades como la autorregulación; en la narrativa de los **EST 1** y **3**, da cuenta de esa realidad en el ámbito educativo, donde se ven enfrentados a situaciones que podrían desencadenar frustración o tristeza y han identificado las estrategias como la respiración y el diálogo; por tal razón, la Inteligencia Emocional potencia la autonomía en el aprendizaje. Se identifica en los estudiantes que reconocen la **empatía** como una capacidad de comprender a los demás, sin reaccionar ni juzgarlo, manteniendo un rol objetivo; **EST 2.** *"También es como ponerse en el lugar de otras personas y entender por qué se comportan así, no tomarse las cosas de manera personal"*; lo cual permite

que la interacción interpersonal sea respetuosa, tolerante, colaborativa, lo cual favorece un ambiente de aula donde se favorece el aprendizaje emocional colectivo y por ende beneficia la convivencia escolar.

Para los **EST 2 y 4.**, la empatía es una habilidad que permite una convivencia donde los conflictos se gestionen de manera asertiva y desde la reflexión, lo cual favorece directamente el acceso al conocimiento y al desarrollo personal. Estas voces respaldan el rol del desarrollo emocional en la construcción de clima de aula pacíficos y favorables para la autogestión del aprendizaje, donde se respeten las diferencias. Según el horizonte de Salovey y Mayer (2001) *“La empatía es la capacidad de percibir lo que otros sienten, y actuar desde esa comprensión.”* (p.45). La empatía hace parte de la dimensión interpersonal de la Inteligencia Emocional, lo cual se relaciona directamente con el horizonte de los estudiantes. También se interpreta en el horizonte de los estudiantes con respecto a su vivencia que el **acompañamiento y la comunicación emocional** actúan como un facilitador para el desarrollo emocional; por tal razón, se convierten en estrategias pedagógicas las conversaciones con propósito y la escucha activa, como lo manifiestan los **EST 1.**, *“Se puede mejorar hablando con otra persona”* y **EST 2.**, *“hablando sobre emociones, no solo en situaciones difíciles”*.

Lo anterior, es sustentado por Bisquerra (2009), *“El lenguaje emocional es una herramienta fundamental para la conciencia y la regulación emocional, y se aprende en interacción con otros.”* (p. 95) quien dentro de su horizonte resalta el valor pedagógico que tiene el diálogo sobre las emociones. Los estudiantes lo reafirman, en su narrativa, en la cual se visualiza la experiencia como un medio de construcción del aprendizaje, en la cual los estudiantes relacionan el hecho de expresar verbalmente sus emociones, con el sentirse aliviados y comprendidos por sí mismos y por el otro, resaltando el papel que tiene el **diálogo y la afectividad** en el aprendizaje. Se percibe entonces, **el aprendizaje emocional como proceso vivencial**, en el cual los estudiantes logran sortear las frustraciones y conflictos propios de la cotidianidad escolar desde la calma y la reflexión, lo que los lleva a tomar mejores decisiones y la construcción del carácter. **EST 4.**, *“Yo creo que es muy importante porque no siempre podemos controlar lo que pasa afuera, pero sí lo que pasa dentro de nosotros”*.

De acuerdo con lo anterior, Lezak (1982) refiere que *“Las emociones están ligadas a procesos de autorregulación que facilitan o interfieren con el pensamiento y la conducta. Su gestión adecuada permite la adaptación al entorno.”* (p. 281). El autor ubica la categoría conceptual, como parte de una función ejecutiva importantes para adaptarse y tomar decisiones. En el caso de los estudiantes, la regulación emocional les ha permitido resolver de mejor manera las dificultades académicas e interpersonales, por lo cual se comprende que los estudiantes y docentes, aprenden más allá de contenidos temáticos, sino que, a través de las vivencias en el contexto educativo, aprenden estrategias de autorregulación que fortalecen su autonomía, motivación y disposición frente al aprendizaje.

El **EST 4**. “Aunque a veces no quiero estudiar, sé que entender mis emociones me ayuda a no rendirme”, señala que la conciencia emocional le permite no abandonar las tareas, generando una **relación entre Inteligencia Emocional y Persistencia Escolar**, necesaria para la autogestión emocional en el proceso de aprendizaje. Según Schunk et al. (2008) *“La motivación interna depende, en gran medida, de la percepción emocional y del autoconocimiento, elementos centrales para el aprendizaje autónomo.”* (p. 219). Desde esta perspectiva, la motivación se enlaza con el reconocimiento emocional, actuando como sostén ante la desmotivación académica; por tal razón la Inteligencia Emocional es un proceso que hace parte del aprendizaje, fortaleciendo también la resiliencia educativa, vital en un proceso de autogestión escolar.

En la comprensión del horizonte de los estudiantes, respecto a la pregunta 6 ¿Qué actividades escolares te motivan a aprender? se encuentra que para el **EST 1.**, el **movimiento, competencia y conexión emocional**, “actividades donde debo saltar, sentarme, seguir instrucciones del profesor”, le generan motivación, alegrándose principalmente de aquellas que involucran la competencia, lúdica y tecnologías de la comunicación y la información; en su narrativa se devela que el aprendizaje es concebido como una **experiencia física, dinámica y emocional**, en la que el cuerpo se convierte en una vía de acceso al conocimiento. De tal manera que, el aprendizaje visto como una experiencia emocional y corporal, nivela la importancia que tiene el movimiento y la cognición en el proceso de autogestión del aprendizaje; concluyendo

que el desarrollo de la inteligencia emocional también se da en la actividad física, la interacción con el otro y el acceso afectivo al contenido temático. Piaget (1958) lo anticipaba al afirmar que *“el conocimiento se construye a través de la acción sobre el medio”* (p. 27), y Vygotsky (1979) lo amplía señalando que *“el juego es una actividad fundamental para el desarrollo afectivo y cognitivo del niño”* (p. 96).

El **EST 2.**, refiere que las actividades más motivantes son “actividades nuevas, como aprender un nuevo idioma”, especialmente porque “le servirá para vivir en otro país”, y que también disfruta “la lectura” y las “actividades con diversión”, encontrando en la **novedad, utilidad práctica y diversión**, un sentido del aprendizaje articulado con el proyecto de vida, resignificando de esta manera el aprendizaje como una experiencia inagotable en el ámbito escolar, sino que se **conecta emocionalmente con los sueños, metas y sentido de vida** del estudiante. Deci et al. (2000) menciona que *“la motivación intrínseca se potencia cuando la actividad conecta con intereses personales y metas futuras”* (p. 233), mientras que Ausubel (1976) argumenta que *“el aprendizaje significativo ocurre cuando el contenido se relaciona con lo que el alumno ya sabe y considera relevante”* (p. 87). Esta comprensión, lleva a establecer que la **autogestión no solo implica organización y disciplina, sino también sentido vital**, conexión con lo que importa y deseo de crecer. Por tanto, la aproximación teórica debe incorporar **estrategias de aprendizaje personalizadas, emocionalmente gratas y orientadas a metas de vida.**

Por su parte, el **EST 3.**, considero dentro de su narrativa que la motivación surge con actividades que involucren la lectura, experimentos, proyectos, por lo cual se interpreta que el aprendizaje es vivido como un **proceso de descubrimiento, experimentación y aplicación práctica** que pone al estudiante en el centro del proceso educativo, protagonista de la construcción de su conocimiento. Lo anterior, transforma la premisa tradicional de considerar el aprendizaje como transformación pasiva de contenidos, reemplazándola por una **lógica experiencial en la que el hacer, el experimentar y el reflexionar integran un ciclo de sentido y comprensión**. John Dewey (1938) al respecto afirmaba que *“toda experiencia auténtica debe ser educativa en la medida en que permita a quien la vive extraer aprendizajes que transformen su*

manera de actuar en el mundo” (p. 28), mientras que Kolb (1984) propone el aprendizaje como un proceso cíclico que combina experiencia concreta, reflexión, conceptualización y experimentación activa. Teniendo en cuenta lo anterior, se recupera el potencial formativo que tiene la experiencia y lo significativo, reconociendo la inteligencia emocional como capacidad de sintonizarse afectivamente con la realidad y actuar con autonomía reflexiva.

El aprendizaje aparece como un **proceso colectivo, emocionalmente reforzado y orientado a logros progresivos**, donde el reconocimiento afectivo cumple un papel crucial en la persistencia y la motivación. Lo anterior, permite comprender que la Inteligencia Emocional, no se construye de manera individual, sino que también se co-construye en **entornos relacionales que refuerzan el esfuerzo y validan emocionalmente los avances**. Bandura (1986) sostiene que *“el sentimiento de autoeficacia aumenta cuando se reciben refuerzos positivos y se alcanzan metas concretas”* (p. 403), y Johnson et al. (1999) destacan que *“el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino también las habilidades sociales y emocionales”* (p. 27). Por tanto, la aproximación teórica debe considerar el **valor pedagógico del reconocimiento emocional, el trabajo en equipo y la progresividad de los logros como dimensiones centrales para cultivar la autogestión y el bienestar**.

Los estudiantes amplían el horizonte de comprensión al evidenciar que la motivación no depende únicamente de los contenidos temáticos, sino también de la forma como estos se le presentan, para lo cual el docente debe vincular la acción, emoción, **experiencia práctica, el trabajo en grupo y la conexión con sus proyectos de vida**. Esto confirma que **la autogestión del aprendizaje** se fortalece en entornos educativos que reconocen y potencian los factores emocionales y motivacionales del estudiante, tal como proponen las teorías del aprendizaje significativo y experiencial. Como señala Gadamer (2006) *“Toda comprensión implica necesariamente un proceso de transformación, en el cual el intérprete también es interpretado por el texto.”* fortaleciendo la aproximación teórica de la investigación, evidenciando que la Inteligencia Emocional, se practica y aprende en las actividades de

naturaleza ocupacional, favorece el aprendizaje autónomo, significativo y relacional, necesita de un entorno escolar emocionalmente seguro y de estrategias pedagógicas que integren el cuerpo, el diálogo, la emoción y la experiencia.

Finalmente, en el horizonte de los estudiantes, frente a la categoría conceptual Inteligencia Emocional, con respecto a la **pregunta 7 ¿Cómo crees que tus emociones te ayudan a aprender?** en el marco del proceso hermenéutico propuesto por Gadamer (1975), se ha realizado el ejercicio de diálogo con las voces de los estudiantes, los autores que respaldan la investigación y autores contemporáneos que soportan el horizonte de los estudiantes. Se destaca en la narrativa de los informantes clave conceptos como la alegría, tranquilidad y memoria emocional, motivación intrínseca, persistencia y esfuerzo emocional, ansiedad y bloqueos mentales, curiosidad e interés, que dan cuenta de la experiencia vivida de los estudiantes dando sentido y significado a su vida escolar.

Se evidencia entonces que hay sentidos experienciales como **la emoción positiva apertura el procesamiento cognitivo**, manifestado en el discurso de los **EST 1.**, *"Me mantengo alegre y siento que eso me ayuda a aprender."* y **EST. 2** *"Cuando estamos alegres comprendo más fácil lo que me están explicando."* Al respecto, Fredrickson (2001) *"Las emociones positivas amplían la gama de pensamientos y acciones posibles, generando un repertorio cognitivo y conductual más flexible y creativo."*, (p. 220), también dialoga con Goleman (1995), quien sostiene que *"el cerebro emocional influye poderosamente en la eficacia de la cognición"* (p. 27), implicando que un estado emocional positivo potencia el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las afirmaciones de Fredrickson (2001) y Goleman (1995) permiten comprender que las emociones no son un componente accesorio del aprendizaje, sino un factor estructural que orienta los procesos cognitivos. Cuando predominan emociones positivas, el estudiante amplía sus posibilidades de pensamiento, explora alternativas, se muestra más flexible ante los retos y participa activamente en la construcción del conocimiento, lo que fortalece la creatividad y la resolución de problemas. En coherencia con ello, Goleman (1995) enfatiza que el funcionamiento del cerebro emocional incide directamente en la eficacia cognitiva, de

modo que un estado emocional favorable no solo mejora la atención y la memoria, sino que facilita la comprensión y la autorregulación del aprendizaje. Así, ambas posturas convergen en reconocer que el clima emocional positivo se convierte en un facilitador esencial para el desarrollo de aprendizajes significativos y autónomos.

Así mismo se identifica **la emoción como mecanismo de atención y memoria** **EST 1.** *"Cuando sentimos algo, como felicidad o emoción, nuestro cerebro presta más atención a lo que estamos aprendiendo."* **EST 4.** *"Si algo nos hace sentir felices o emocionados, es más fácil que lo recordemos porque nuestra mente está más alerta."* Evidenciando que la experiencia emocional favorece la habilidad cognitiva de atención, la retención de la información, comprobando que la afectividad influye en el aprendizaje. Los autores Immordino-Yang (2016) y Damasio (2005) *"Las experiencias emocionalmente significativas son más propensas a ser recordadas y a configurar aprendizajes duraderos."* (p. 5); lo anterior, permite emerger el concepto de **memoria afectiva**, que, en la cotidianidad de las personas, suelen recordar aquello que estuvo asociado a emociones fuertes.

En la narrativa de los **EST 3 y 4** *"Debo confiar en lo que pienso sobre mí, estar alegre para aprender más fácil."* *"Por medio del control de las emociones, esperando que se me quiten los bloqueos que pueda tener."* Se encuentra **la gestión emocional como facilitadora del aprendizaje**, donde la habilidad de autorregular las emociones que los estudiantes podrían considerar como perturbadoras (miedo, tristeza o ansiedad) es una condición para mantener la concentración y motivación; lo cual mejora el rendimiento académico, como lo refiere Brackett (2019) *"La capacidad de regular las emociones negativas predice el éxito académico más allá del coeficiente intelectual."* (p. 142). De esta manera, la gestión emocional, se sitúa como una **condición necesaria para la autogestión del aprendizaje**. Según Goleman (1995), *"la autorregulación emocional es una competencia clave para el éxito académico y social"* (p. 35), siendo una adecuada gestión adaptativa de los estados emocionales.

Considerando entonces **la motivación como motor de curiosidad y esfuerzo** tal y como lo describió el **EST 2.** *"Cuando sentimos curiosidad o algo nos interesa, nos concentramos más."* Y el **EST 3.** *"Cuando algo nos sorprende o nos hace reír,*

queremos aprender más sobre eso."; de esta manera, las emociones promueven la participación en los procesos de aprendizaje con mayor disposición, esfuerzo y perseverancia. Se denota entonces que **aprender es un proceso emocionalmente condicionado, EST 1.** *"Si estoy enojada o ansiosa no aprendo, porque me genera bloqueos mentales."* **EST 4.** *"Si estamos tristes o molestos, a veces es más difícil concentrarnos."* El estado emocional impacta directamente la posibilidad o imposibilidad de aprender, mostrando que **la mente y la emoción son inseparables en el acto educativo** y que las **emociones positivas**, favorecen la calidad del aprendizaje, porque los estudiantes van a percibir mayor realización personal al encontrar el propósito del mismo en sus vidas; por tal razón, la calidad y significancia del aprendizaje se mejoran cuando está acompañado de sentido y emociones positivas.

En el horizonte de los docentes, con respecto a la pregunta 8 ¿Cómo se relaciona en la praxis pedagógica la emoción y el aprendizaje? Se evidencia que, a partir de la narrativa de los informantes clave, se destacan conceptos como la empatía y escucha activa, curiosidad e interés, ambiente emocional positivo, estrategias de regulación emocional, conexión entre emoción y aprendizaje, gestión emocional, motivación, disposición y aprendizaje significativo. El **Docente 4.**, refiere que "La emoción como puente hacia el aprendizaje significativo." Y la importancia de un ambiente emocional que favorezca la atención y la memoria "Un clima positivo en el aula, donde prevalezcan el respeto y la colaboración, minimiza el miedo al error y aumenta la predisposición al aprendizaje." Por lo cual considera que la gestión emocional es una herramienta pedagógica importante "Desarrollar estrategias de regulación emocional como técnicas de respiración o pausas activas antes de exámenes o actividades demandantes." se puede interpretar que el proceso de aprendizaje no es solo un proceso cognitivo, sino también afectivo, que ocurre en la mente y corazón, que determina la calidad del aprendizaje.

Así mismo, se encuentra en el horizonte de los estudiantes de los estudiantes y que ratifica el **Docente 4.** *"Planificar actividades que provoquen interés, asombro o relevancia personal genera aprendizajes más profundos."* Es decir, se deben diseñar

actividades que tengan una intencionalidad emocional. Lo anterior, es sustentado por Immordino-Yang (2016) *"La emoción es parte integral de cada proceso cognitivo que los estudiantes emplean para aprender; separar emoción de cognición es simplemente imposible."* (p. 18); también Damasio (2005) *"Un entorno afectivamente favorable no solo optimiza las funciones cognitivas, sino que también facilita la creatividad y la memoria de largo plazo."* (p. 103) donde la planeación de experiencias emocionales positivas promueve un aprendizaje autorregulado más eficiente; siendo las **emociones una condición estructural del aprendizaje autónomo**, puesto que la motivación, la perseverancia y la regulación del esfuerzo dependen directamente de la gestión emocional.

Según la propuesta de Goleman (1995), se concebía la Inteligencia Emocional como una competencia fundamental en los ambientes de aprendizaje tanto a nivel convivencial como cognitivo. Desde el enfoque de Vygotsky (1958), se consideraba que el proceso de aprendizaje era social y cultural, y que las emociones acompañaban ese proceso, pero no necesariamente estructurarlo; sin embargo, a través de las voces de los estudiantes y docentes no se realiza una separación entre aprendizaje e Inteligencia Emocional; por el contrario, refieren que las emociones que ellos consideran positivas facilitan el aprendizaje. Expresiones como *"me mantengo alegre y siento que eso me ayuda a aprender"* o *"cuando sentimos curiosidad o algo nos interesa, nos concentramos más"* muestran que, para ellos, la emoción no es una variable periférica, sino el eje mismo que facilita o dificulta el aprendizaje.

Este horizonte de los de los estudiantes, vivido desde la experiencia y espontaneidad, se confirma y amplía con el horizonte de los docentes, quienes desde su formación y vivencias refieren que el aprendizaje se da a nivel cognitivo y afectivo. En ambos casos, la emoción es posicionada como una fuerza que impulsa el aprendizaje, como el contexto que facilita la memoria y la atención, permitiendo que, a través de la motivación se persista en la tarea hasta el logro y, como una herramienta pedagógica fundamental, cuando se gestiona de manera intencional. Se trata entonces de configurar una experiencia afectiva que promueva la construcción del saber, que su

calidad depende del estado emocional y la posibilidad de experiencias educativas que debe considerar en su dimensión emocional y no solo pedagógica.

El horizonte compartido entre los docentes y estudiantes en permanente diálogo con los planteamientos teóricos de autores contemporáneos, como Goleman (1995) quien sostiene que *"la inteligencia emocional determina nuestra capacidad para aprender, para recordar, para concentrarnos y para manejarnos socialmente"* (p. 34), indicando que el cerebro emocional interfiere o facilita los procesos de aprendizaje dependiendo del estado afectivo. Las posturas de estos autores convergen en reconocer el papel estructurante de la emoción en los procesos de aprendizaje y desarrollo. Fredrickson (2001) refuerza esta idea al afirmar que *"las emociones positivas expanden las capacidades cognitivas y fortalecen los recursos personales a largo plazo"* (p. 220), lo que sugiere que el aprendizaje se potencia cuando el estudiante se encuentra emocionalmente disponible, curioso y motivado.

Desde una perspectiva neuroeducativa, Immordino-Yang (2016) complementa esta comprensión al mostrar que *"las emociones impregnan el razonamiento y la memoria, organizando el aprendizaje en el cerebro humano"* (p. 5), evidenciando que no existe pensamiento ni aprendizaje desligado de la experiencia emocional. Esta visión dialoga con los planteamientos de Vygotsky (1979), quien ya había anticipado que *"la afectividad no es un anexo al proceso de aprendizaje, sino un componente esencial de las funciones psicológicas superiores"* (p. 88). En conjunto, estas contribuciones permiten comprender que la emoción actúa como un eje integrador entre cognición, memoria y experiencia, posibilitando aprendizajes más profundos, significativos y duraderos.

La práctica pedagógica, desde esta comprensión ampliada, se configura como un arte, donde los docentes, además de enseñar contenidos, crea condiciones emocionales que favorecen un aprendizaje significativo; promueve ambientes de aula donde prima el respeto y la colaboración, planea actividades creativas, en las cuales, valida los estados emocionales de los estudiantes, permitiéndoles la regulación de sus emociones, convirtiendo cada acto educativo en una experiencia de vida. Teniendo en cuenta lo anterior, se amplía el horizonte de comprensión, reconociendo que el

aprendizaje y la emoción están firmemente unidos, en una relación directamente proporcional, facilitándolo o bloqueándolo, como lo señala Goleman (1995), *"la inteligencia emocional es el cimiento del aprendizaje, la memoria, la comprensión y la creatividad. Si no se cultivan estas habilidades, la enseñanza académica sola tiene poco efecto"* (p. 41).

Finalmente, en la categoría conceptual Inteligencia Emocional, se realizó a los docentes la pregunta 9 ¿Cómo se fortalece la Inteligencia Emocional en los estudiantes y la propia? siendo una contribución a la comprensión de esta, en el marco del proceso hermenéutico, porque permite una reflexión crítica, desde el rol de docente en el proceso de enseñanza; por lo cual combina los horizontes de sentido entre la vivencia emocional de los estudiantes, la autoconciencia emocional del docente y su acción intencionada. Esta acción reflexiva, sobre la gestión de su propia inteligencia emocional en el docente, permite dilucidar que el fortalecimiento de la inteligencia emocional es un proceso en dos sentidos y dependiente uno del otro; puesto que no se puede promover en el otro, aquello que no he cultivado en sí mismo, recordando que los estudiantes también aprender por modelamiento.

Como se mencionó anteriormente como parte del horizonte de los docentes, investigadora, autores y estudiantes, en esta nueva pregunta los docentes confirman que fortalecer y emplear la Inteligencia Emocional para la Autogestión del Aprendizaje, requiere de la creación de entornos seguros, la planeación de actividades significativas emocionalmente, para lo cual deben favorecer el desarrollo de la empatía, la autorregulación y la autoconciencia, especialmente en momentos cotidianos propios de la convivencia escolar, que permite a los estudiantes desde sus vivencias y errores, mejorar aquellos procesos emocionales que requieren fortalecer para ser más inteligentes emocionalmente y por ende autogestivos.

Lo anterior, se relaciona con lo propuesto por Goleman (1995) quien refiere que *"los docentes emocionalmente competentes son más capaces de modelar comportamientos adaptativos, crear climas emocionales positivos y enseñar habilidades emocionales de manera auténtica"* (p. 154), lo cual significa que, como agente modelador, se convierte en una característica esencial en el docente, un

manejo emocional efectivo, afectivo y asertivo, para que sea fomentado en los estudiantes a través de la experiencia. En esta misma línea, Vygotsky (1979), refiere que ese proceso se denomina medicación emocional, donde el docente es un andamio cognitivo, afectivo, lo cual favorece que los estudiantes aprendan y empleen las estrategias aprendidas en las actividades en las cuales se desempeñan y se retan emocionalmente. Es por esto, que surge la dimensión ética y formativa que conlleva la docente, puesto que implica asumir un compromiso de formación académica y emocional.

En la narrativa de los docentes, emergieron conceptos importantes en el marco de las emociones como resiliencia, autoconciencia, motivación, empatía, regulación; se evidenció un aspecto importante y es que su comprensión frente al uso de la inteligencia emocional para fortalecer aspectos cognitivos, debe verse como un modelo que guíe las actividades en el entorno escolar; el fortalecimiento emocional es un proceso experiencial bidireccional entre la enseñanza y el aprendizaje. Es por lo anterior, que la inclusión de este interrogante, permite ampliar el horizonte de comprensión del fenómeno estudiado, reforzando la premisa que la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional debe dar en ambos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula: docentes y estudiantes.

Salovey & Mayer (2001) "Las personas aprenden competencias emocionales observando e imitando las conductas emocionales de los demás" (p. 190), refuerza la idea del modelamiento emocional en un entorno de aprendizaje seguro a través de la experiencia. Es por esto que los docentes, en el proceso de **exploración interior**

Docente 1. "Tratar de sumergirme en mi propia experiencia vital para autorreconocerme y tener una perspectiva de mí misma diferente de lo que los demás ven y han visto de mí" mejora no solo el clima laboral del establecimiento educativo, sino que también se moviliza una energía de tranquilidad en el clima de aula que favorece procesos cognitivos como la atención, memoria, concentración; así lo indica el

Docente 4. "Crear un ambiente de aprendizaje positivo y fomentar el desarrollo integral... reforzar que está bien sentir emociones negativas, pero también enseñar cómo canalizarlas" de esta manera, como lo indica el **Docente 2.**, se puede

desempeñar un rol docente desde el acompañamiento y no desde la posición pasiva "Fomentando en ellos la autoestima, el amor propio, brindándoles las herramientas para que aprendan a comunicarse asertivamente". Gardner (1995), refiere que "Un entorno emocional seguro fomenta la disposición del estudiante a explorar, experimentar y autogestionar su aprendizaje" (p. 248).

Con respecto a la importancia que tiene para los profesionales de la educación la **autoformación emocional**, referida por el **Docente 1**. *"He ido aprendiendo mediante la autodidaxia, principalmente para tratar de reconocer mis falencias y necesidades de aprendizaje"*; que favorece un establecimiento de relaciones desde la empatía, lo cual contribuye a una sociedad más tolerante y respetuosa de las diferencias del otro. Goleman (1995) "La autoconciencia emocional es la piedra angular de la inteligencia emocional. Ser consciente de nuestras emociones mientras suceden constituye la competencia emocional fundamental" (p. 63).; es por lo anterior que se comprende que la Inteligencia Emocional es una construcción permanente durante el ciclo vital, como lo narra el **Docente 1**. *"Es un ejercicio que demanda mucho tiempo y voluntad pero que una vez te adentras en ti mismo adquieres cada vez más libertad y confianza"*

Ese proceso se da de manera experiencial, dialógica, afectiva y pedagógica. **Docente 3**. *"El docente es un modelo a seguir, al mostrar una gestión emocional adecuada y expresar sus sentimientos de manera saludable, los estudiantes aprenden por imitación"*; en conclusión, de la fusión de horizontes se concluye que desarrollar la Inteligencia Emocional transforma el aprendizaje, porque mejora los aspectos cognitivos relacionados con él, **Docente 4**. *"La inteligencia emocional no solo mejora el clima del aula, sino que también ayuda a desarrollar estudiantes más empáticos, resilientes y seguros de sí mismos"* lo cual es confirmado por el autor contemporánea que ha sido reconocido por visibilizar la importancia de la Inteligencia Emocional Kolb (1984) "El aprendizaje es más efectivo cuando está relacionado emocionalmente con la vida del individuo, cuando implica su experiencia vital" (p. 38).

Transformación de significados

En el proceso de transformación de los significados, las categorías emergentes autoconciencia y autorregulación emocional se resignifican al evidenciar que el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante reconoce, comprende y gestiona sus estados emocionales. Estas categorías trascienden una visión individual de la emoción y se comprenden como procesos reflexivos que permiten al estudiante interpretar sus experiencias, regular sus respuestas y asumir un rol activo y consciente en la autogestión de su aprendizaje. Se presentan las tablas de interpretación de lo emergente, por cada categoría emergente o grupo de ellas.

Tabla 28.

Interpretación y comprensión de las categorías emergentes autoconciencia y autorregulación emocional

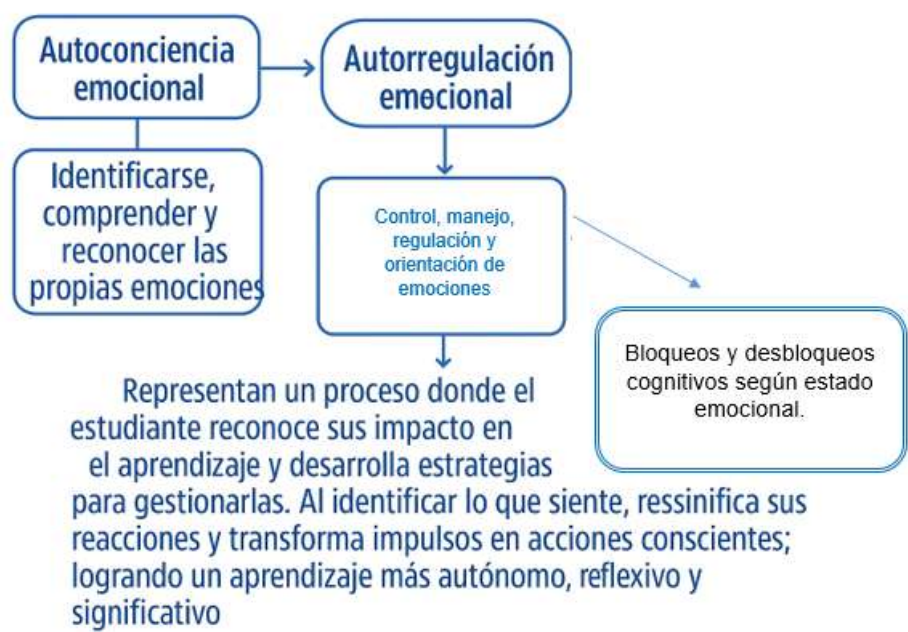
CATEGORÍA EMERGENTE	INTERPRETACIÓN DE LO EMERGENTE
Autoconciencia emocional Autorregulación emocional	La autoconciencia emocional y la autorregulación se configuran como un proceso dinámico donde el sujeto reconoce, nombra y comprende sus propias emociones, transformando las percepciones iniciales que tenía sobre sí mismo y su manera de aprender. Las unidades de significado muestran que, cuando los participantes identifican sus emociones en situaciones reales de aprendizaje, empiezan a reinterpretarlas no como obstáculos, sino como señales internas que orientan su forma de actuar. La comprensión de las propias emociones permite abrir un espacio reflexivo donde el estudiante logra percibir cómo estas influyen en su conducta, su atención y su disposición hacia las tareas. Este reconocimiento inicial facilita la autorregulación: la emoción, antes vivida de manera espontánea e impulsiva, se resignifica como un elemento gestionable. Las estrategias que surgen como respirar, detenerse, reorganizar la tarea o pedir apoyo, revelan que el estudiante comienza a transformar sus patrones de

	reacción. De este modo, la autoconciencia y la autorregulación se integran como un movimiento circular de interpretación donde el estudiante pasa de simplemente sentir a comprender, y de comprender a gestionar. Esta transformación de significados evidencia una maduración emocional que favorece un aprendizaje más consciente, activo y autónomo, en el que el sujeto reconoce su agencia para moldear su experiencia interna y su comportamiento académico.
--	--

La figura 11 sintetiza la relación entre **autoconciencia** y **autorregulación emocional**, mostrando cómo el reconocimiento de las propias emociones posibilita su gestión consciente. El diagrama visualiza estos procesos como ejes fundamentales para la transformación del aprendizaje y la autogestión emocional.

Figura 11.

Diagrama sistematizador categorías emergentes aprendizaje activo y construcción activa del conocimiento.



Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

Tabla 29.

Interpretación y comprensión de las categorías emergentes del aprendizaje experiencial: empatía y acompañamiento emocional

CATEGORÍA EMERGENTE	INTERPRETACIÓN DE LO EMERGENTE
Empatía Acompañamiento emocional	El aprendizaje emocional no se desarrolla en solitario, sino en relación con el otro; comprender y gestionar las emociones se vuelve posible cuando existe un entorno donde el otro: docente, compañero o figura significativa, válida, escucha y orienta el proceso emocional. La empatía aparece entonces como la puerta de entrada al reconocimiento del otro, mientras que el acompañamiento emocional se constituye en la acción que sostiene, guía y transforma esa experiencia compartida. Los significados asociados a “comprender al otro” van cambiando a medida que estudiantes y docentes interactúan. Inicialmente, la empatía puede ser entendida como “sentir lo que el otro siente”, pero en la vivencia pedagógica se reconfigura como un proceso más amplio: implica interpretar el estado emocional ajeno, comprender sus causas y responder de manera ética y responsable. A su vez, el acompañamiento emocional transforma el significado de la relación pedagógica, pues deja de concebirse como una relación unidireccional y se convierte en un vínculo dialógico donde el docente escucha activamente, contiene emocionalmente y orienta prácticas de gestión emocional. Las unidades de significado: comprender las emociones de otros, la importancia del acompañamiento emocional, escucha activa, prevención de reacciones impulsivas, comunicación emocional y promoción de relaciones sanas, muestran que la empatía no es solo una habilidad social, sino un proceso interpretativo que permite al sujeto reconocer al otro en su humanidad. En este proceso, el acompañamiento emocional se configura como una estrategia que facilita la regulación afectiva y la construcción de ambientes seguros para aprender. De este modo, la empatía y el acompañamiento emocional se comprenden como dimensiones esenciales para transformar la experiencia educativa: posibilitan relaciones más armónicas, reducen conflictos, fortalecen la autoestima, y generan espacios donde los estudiantes pueden expresar emociones sin

	temor. En este encuentro, el aprendizaje deja de ser un proceso meramente cognitivo para convertirse en una experiencia compartida que fomenta la convivencia, el bienestar y el desarrollo integral. Los estudiantes y docentes reconocen que la emoción del otro no es un obstáculo sino un territorio de comprensión, y que acompañar emocionalmente no es resolver la vida del otro, sino caminar a su lado para favorecer su crecimiento humano. Así, empatía y acompañamiento emocional emergen como pilares de una educación situada, humana y consciente.
--	---

Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

La figura 12 presenta la articulación entre las categorías **empatía** y **acompañamiento emocional**, evidenciando cómo la comprensión de las emociones del otro y la presencia orientadora del docente favorecen ambientes educativos sensibles y significativos. El diagrama sintetiza estos procesos como mediadores del aprendizaje y la convivencia.

Figura 12.

Diagrama sistematizador categorías emergentes empatía y acompañamiento emocional



Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

Tabla 30.

Interpretación y comprensión de las categorías emergentes del aprendizaje experiencial: emoción como motor del aprendizaje

CATEGORÍA EMERGENTE	INTERPRETACIÓN DE LO EMERGENTE
Emoción como motor del aprendizaje	El vínculo entre sentir y aprender es decisivo para la transformación del conocimiento; las emociones no solo acompañan el proceso educativo, sino que lo impulsan o lo bloquean. Así, la comprensión del aprendizaje se resignifica al reconocer que la motivación surge de estados emocionales positivos, interés, curiosidad, alegría, seguridad; mientras que emociones como ansiedad, miedo o frustración generan barreras cognitivas que dificultan la atención, la memoria y la comprensión. Se revela cómo cambia el significado del aprender cuando se reconoce el papel de las emociones. La visión inicial de que “aprender es un proceso mental” se transforma al comprender que el aprendizaje es un proceso profundamente afectivo. Los estudiantes reinterpretan su experiencia pedagógica al darse cuenta de que sienten más disposición, energía y concentración cuando participan en actividades que les resultan relevantes, novedosas o conectadas con sus intereses personales. La emoción se convierte, entonces, en un motor que activa la motivación interna y orienta la intención de aprender. La motivación emocional no es un accesorio, sino la base que sostiene el compromiso del estudiante. La emoción positiva actúa como puente hacia la comprensión profunda, mientras que la gestión adecuada de emociones negativas favorece la perseverancia y la autorregulación.

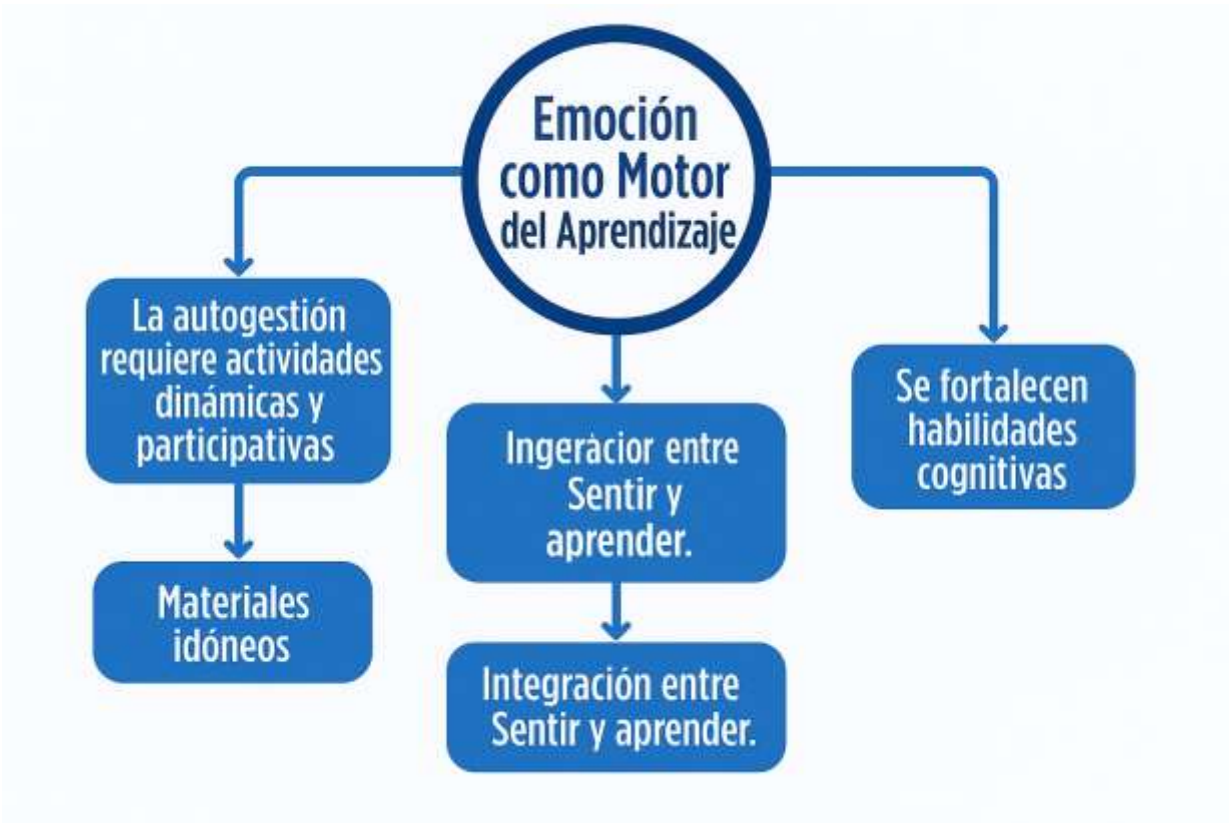
Tabla 30 (cont.)

CATEGORÍA EMERGENTE	INTERPRETACIÓN DE LO EMERGENTE
Emoción como motor del aprendizaje	En la experiencia de los estudiantes y docentes, la emoción reconfigura el sentido mismo del proceso educativo: deja de ser memorístico para convertirse en una experiencia viva, encarnada y significativa. Aquí, la motivación emocional no se entiende como estímulo externo, sino como una fuerza interna que emerge cuando el aprendizaje conecta con necesidades, intereses y aspiraciones personales. La emoción, al ser motor del aprendizaje, transforma al estudiante en un sujeto activo, curioso y comprometido, capaz de sostener el esfuerzo, superar retos y construir sentidos propios a partir de lo aprendido. En síntesis, esta categoría muestra que aprender implica sentir, y que la transformación de significados ocurre cuando estudiantes y docentes reconocen que las emociones no se oponen a la cognición, sino que la posibilitan. La motivación emocional y la emoción como motor del aprendizaje configuran un proceso educativo más humano, profundo y consciente, donde el sentido, la relevancia y el bienestar emocional se vuelven determinantes para la construcción del conocimiento.

Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

La figura 13 representa la emoción como motor del aprendizaje, mostrando cómo los estados emocionales influyen en la atención, la motivación y la comprensión. El diagrama sintetiza el papel de la emoción como impulso que favorece o limita la disposición del estudiante para aprender.

Figura 13.
Diagrama sistematizador categoría emergentes emoción como motor del aprendizaje



Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

Tabla 31.
Interpretación y comprensión de las categorías emergentes: habilidades socioemocionales y estrategias de gestión emocional

CATEGORÍA EMERGENTE	INTERPRETACIÓN DE LO EMERGENTE
Habilidades socioemocionales	El aprendizaje y la convivencia se transforman cuando los estudiantes desarrollan herramientas para comprender, expresar y regular sus emociones, así como para relacionarse de manera sana y empática con los demás. Desde los relatos emergen prácticas como la comunicación asertiva, la escucha activa, el respeto, el reconocimiento de logros, la resolución pacífica de
Estrategias de gestión emocional	

	conflictos y la expresión adecuada de sentimientos, todas ellas asociadas a la construcción de relaciones positivas y a un ambiente armónico en el aula. Se evidencia un cambio profundo en la comprensión del rol emocional dentro del proceso educativo. Inicialmente, muchos participantes conciben las emociones como reacciones automáticas o como elementos externos al aprendizaje. Sin embargo, a través de la reflexión sobre su experiencia, resignifican ese entendimiento al reconocer que las habilidades socioemocionales como empatía, autocontrol, autoestima, interacción respetuosa, son esenciales para la participación activa, la colaboración y el bienestar escolar. Así, aprender no es solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar la capacidad de relacionarse consigo mismo y con los otros. Se revela que las estrategias de gestión emocional son practicadas tanto por estudiantes como por docentes para manejar tensiones, resolver conflictos y favorecer la autorregulación. Estas estrategias permiten transformar emociones negativas (ansiedad, frustración, enojo) en oportunidades de aprendizaje y autorreflexión, favoreciendo un clima escolar más seguro y afectivo. La comprensión se profundiza cuando los participantes reconocen que gestionar emociones no significa reprimirlas, sino identificarlas, nombrarlas y canalizarlas adecuadamente. De este modo, las habilidades socioemocionales se entienden como capacidades que permiten interpretar el entorno interpersonal, responder de manera ética y construir relaciones saludables. La gestión emocional, por su parte, se resignifica como un proceso activo de autocuidado y autocontrol que sostiene la motivación, la participación y el bienestar general.
--	---

	Las habilidades socioemocionales y las estrategias de gestión emocional son pilares que transforman los significados del aprendizaje y de la convivencia. Son recursos que permiten al estudiante desenvolverse de manera consciente, responsable, respetuosa y autónoma, comprendiendo que la educación no solo forma mentes, sino también subjetividades capaces de convivir, sentir, comprender y actuar desde la inteligencia emocional.
--	--

Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

La Inteligencia emocional, en un primer momento fue comprendida desde un marco teórico propuesto por Goleman (1995) quien la definió como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones” (p. 43); en esa comprensión, se evidencian elementos como autoconciencia, empatía, motivación, autorregulación y habilidades sociales. En el desarrollo del proceso hermenéutico, específicamente en la fusión de horizontes de los estudiantes, docentes, teoría e investigadora, la categoría conceptual comenzó a transformarse adquiriendo un nuevo significado en el contexto de la experiencia educativa; donde las habilidades que se requieren para ser un ser con Inteligencia Emocional, en el marco de la autogestión del aprendizaje son la expresión de sentimientos, gestión de emociones, resiliencia, tolerancia a la frustración; las cuales no son habilidades asiladas, sino acciones con sentido, en el marco de una práctica relacional y adaptativa, que se da en el establecimiento de relaciones y en los desafíos que el contexto educativo presenta.

La figura 14 presenta la relación entre habilidades socioemocionales y estrategias de gestión emocional, mostrando cómo el desarrollo de competencias interpersonales y autorreguladoras favorece la interacción, la convivencia y el aprendizaje. El diagrama sintetiza estos procesos como apoyos fundamentales para el bienestar y la autogestión emocional en el contexto educativo.

Figura 14.

Diagrama sistematizador categorías emergentes Habilidades socioemocionales, Estrategias de gestión emocional



Nota. Fuente Elaboración propia (2025).

En la categoría conceptual de Inteligencia Emocional como lo refiere Gadamer (2006) *“el verdadero comprender es siempre una nueva configuración de sentido”* (p. 385), paso de ser una competencia en el caso de los estudiantes, a una condición afectiva necesaria en el proceso de aprendizaje, que permite tolerar la frustración, convivir en armonía y reconocerse como un ser vulnerable que requiere del otro para crecer. Desde la narrativa de los docentes, se evidencia una visión más consciente y

pedagógica, donde la Inteligencia Emocional, es una habilidad que los docentes deben desarrollar, experimentar como paso previo a la modelación y enseñanza a través de la misma; teniendo una transformación desde la práctica, lo cual favorece el desarrollo de ambientes de aprendizaje donde se validen las emocionales como parte del proceso de enseñanza y donde la pedagógica cuenta con un espacio de acompañamiento afectivo y seguro.

Teniendo en cuenta lo anterior, la transformación de significados en el marco de la categoría conceptual de Inteligencia Emocional se da en tres esferas, en el **desarrollo personal, como practica relacional y como condición pedagógica**; lo que convierte esta transformación en algo más significativo, al ampliar la función que tiene la Inteligencia Emocional en el aprendizaje escolar; realizando un aporte fundamental en la construcción de la aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje, donde no se pueden formar estudiantes autogestivos si no se considera la dimensión emocional del aprendizaje.

En el discurso de los informantes clave, se transformó la comprensión de la Inteligencia Emocional, a través de los estudiantes, considerándola ahora como una capacidad cotidiana que permite seguir aprendiendo a partir de las emociones propias y la de los demás. En el caso de los docentes, se identifica una transformación que considera la escuela como un espacio emocional, donde se aprende desde la seguridad, la confianza, la resiliencia, y la validación; donde para formar estudiantes autogestivos a través de la Inteligencia Emocional, esta debe brindarse a través de la experiencia, el modelamiento, interpretados en la relación pedagógica. La autogestión del aprendizaje no puede darse sin autogestión emocional y la práctica pedagógica implica un compromiso afectivo con el crecimiento del otro.

Se evidencia en la transformación de los significados que se relaciona la empatía con el rendimiento académico y la convivencia escolar; develándose el saber relacional que supera lo académico; siendo esta una habilidad emocional experiencial, que soporta la autogestión del aprendizaje y un clima de aula donde prima el respeto mutuo. De esta manera, se pone el énfasis en los aspectos contextuales, donde el establecimiento de conversaciones, el trabajo colaborativo, son la oportunidad de

mejorar el lenguaje emocional, siendo un puente entre el mundo interno de los estudiantes con su ambiente, lo cual facilita el proceso de conciencia frente al aprendizaje y, por ende, autogestión. Este aprendizaje emocional a partir de la experiencia, conecta la emoción con el aprendizaje, validando el rol que tiene el cuerpo, los errores y la vivencia en la transformación de la comprensión.

Se encuentra una comprensión profunda del papel de las emociones en la constancia escolar, puesto que la autogestión del aprendizaje no es solo cognitiva, sino también emocional, que se construye desde la experiencia vivida con apoyo del entorno; es así como los informantes clave, a través de los conceptos emergentes, revelaron las estrategias personales que han experimentado a lo largo de su vida en los ámbitos escolares y familiares,

Tales como el refugio en actividades significativas, como las asignaturas en las cuales podían expresarse libremente y se sintieron contenidos emocionalmente; el reconocimiento y validación emocional, pudiendo identificar y nombrar sus sentimientos y cómo influye en la disposición por aprender; la autoafirmación frente a la adversidad, como estrategia de resiliencia en estudiantes que pese a vivir en entornos familiares y sociales difíciles, mantienen el entusiasmo por estudiar como proyecto de vida; la búsqueda de vínculos seguros en el aula, como compañeros y docentes que les generan confianza, contención, comprensión y la internalización de modelos afectivos positivos, donde el docente fue el principal modelador de la gestión emocional ante una situación compleja.

Concluyendo que la emoción no es un contenido temático, sino una experiencia que estructura el aprendizaje y la convivencia en el aula. Por lo anterior, los estudiantes no aprenden la regulación emocional como un concepto abstracto, sino a partir de vivencias reales; autores como Kolb et al. (2009) afirman que *“el aprendizaje emocional es más efectivo cuando se conecta con la experiencia concreta y se transforma mediante la reflexión activa”* (p. 302)., así pues, la Inteligencia Emocional, en el marco de la autogestión del aprendizaje se convirtió en una herramienta para el aprendizaje contextualizado, reflexivo y colaborativo; que debe darse en ambientes educativos emocionalmente seguros, donde prime la libertad de expresión emocional, la empatía,

convirtiendo las prácticas cotidianas en vínculos significativos, dándole un nuevo sentido a la educación.

Teniendo en cuenta lo anterior, la Inteligencia Emocional se transforma en una categoría pedagógica y experiencial necesaria para la autogestión del aprendizaje, desde un nuevo enfoque educativo donde el aprendizaje debe verse como un proceso integral, que incluya el cuerpo, el diálogo, el vínculo y las emociones; es así como la autogestión del aprendizaje implica una dinámica unida con la experiencia cotidiana de los estudiantes; donde se construyan relaciones interpersonales significativas, con vínculos sanos, con gran valor ético y relacional, como lo plantea Zins et al. (2004), quienes afirman que la inteligencia emocional es clave en la creación de **ambientes escolares positivos** y relaciones saludables, lo que impacta directamente en el aprendizaje; además, la Inteligencia Emocional, se puede concebir como una competencia que se mejora con la práctica y la reflexión, lo cual la integra al aprendizaje experiencial que propone Kolb et al. (2009), quien refiere que el conocimiento es más significativo cuando surge de la experiencia reflexionada.

Para la autogestión del aprendizaje, la Inteligencia Emocional emerge como condición facilitadora, puesto que permite a los estudiantes y docente manejar los desafíos de la vida misma, encontrar y mantener la motivación, la toma de decisiones, fortaleciendo de esa manera las necesidades emocionales de los estudiantes, principalmente la autoeficiencia y autocomprensión, es decir, el aprendizaje es un proceso emocionalmente condicionado; donde la presencia de emociones positivas, amplifica la calidad del aprendizaje, siendo el control consciente de las emociones, la clave para la autogestión del aprendizaje. Este hallazgo se alinea con Brackett (2019), quien sostiene que *"la capacidad de regular emociones negativas predice mejor el éxito académico que las habilidades cognitivas aisladas"* (p. 142).

A la luz de lo anterior, para la autogestión del aprendizaje a través de la Inteligencia Emocional, no solo se requiere que los estudiantes anticipen su comportamiento, u organicen de manera funcional el tiempo escolar; sino que sean capaces de autorregular sus emociones, para mantener la motivación, atención, e interés. Así mismo, los ambientes de aprendizaje deben brindar experiencias

emocionales positivas, como requisito fundamental para la formación de estudiantes autogestivos. El sistema educativo debe promover que los espacios de aprendizaje, sean seguros y estimulantes, donde los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan sentirse libres de experimentar, aprender, conectar con el otro y consigo mismos; aprender a aprender, implica aprender a sentir, a regularse desde la experiencia, resignificando el proceso de aprendizaje como una vivencia donde conjugan el cuerpo, la cognición, la emoción en la co-construcción del conocimiento.

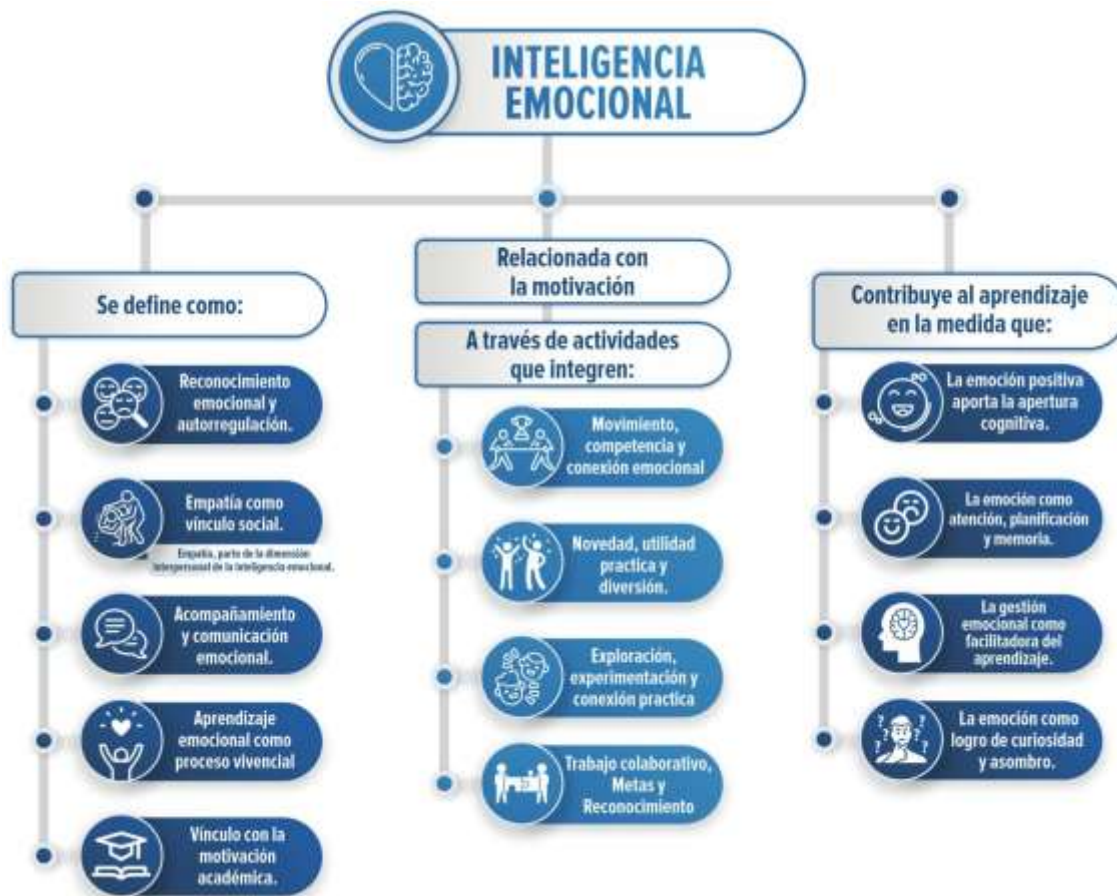
Se interpretó además que el conocerse a sí mismo, favorece la gestión de las emociones, son procesos que hacen parte de la Inteligencia Emocional como lo señala Gardner (1995); y, el aprendizaje vivencial, es un motor para el desarrollo de la inteligencia emocional y de la adquisición de conocimientos, como lo plantea Kolb (1984) a través de la teoría experiencial. Se amplió el horizonte de comprensión, al entender que no es un proceso individual sino social, y que no se da de manera espontánea, sino que requiere de estrategias sistemáticas, la formación continua y la práctica consciente, donde no solo se favorece el desarrollo emocional en los estudiantes, sino en los docentes. El diseño de experiencias basadas en la Inteligencia Emocional promueve un aprendizaje más autorregulado, cuando un estudiante experimenta curiosidad, alegría, entusiasmo o confianza, gestiona mejor sus procesos cognitivos, sosteniendo el esfuerzo y logrando el desarrollo de tareas, sin importar el desafío que represente para ellos.

Con referencia a aquellas estrategias sistemáticas, son estructuradas, intencionadas y sostenidas en el tiempo y que están diseñadas, promovidas y acompañadas desde el entorno educativo, las cuales buscan integrar el desarrollo emocional, en el sistema educativo como un componente esencial del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Algunas de ellas son el diseño de actividades pedagógicas emocionalmente significativas, como los proyectos donde se integren emociones y experiencias reales de los estudiantes, debates con implicaciones éticas; la estructuración de rutinas emocionales dentro del aula, tales como el saludo consciente, semáforos emocionales, círculos de palabras, mindfulness, el uso de evaluaciones que sistematizan la expresión emocional como parte de la vida escolar; la

formación docente en inteligencia emocional y aprendizaje experiencial; integración transversal de la educación emocional en todas las áreas, como eje articulador del currículo.

Figura 15.

Transformación de significados categoría conceptual Inteligencia emocional



Nota. Fuente: elaboración propia.(2025)

Proceso Hermenéutico de la Categoría Conceptual Autogestión del Aprendizaje

Precomprensión de la Categoría Conceptual Autogestión del aprendizaje

Según Gadamer (1975) todo intérprete accede a los fenómenos desde una precomprensión colmada de prejuicios socioculturales y personales; para el caso de la categoría conceptual Autogestión del Aprendizaje, se considera que los estudiantes en su mayoría pueden lograr independencia funcional en su proceso de aprendizaje, siempre y cuando se brinden las condiciones adecuadas tanto emocionales, pedagógicas y ambientales. Así mismo, se presupone que la Inteligencia Emocional es un motor para el aprendizaje autónomo, pero se debe investigar si es una condición de estricto cumplimiento en el marco de la autogestión; en el horizonte de la investigadora, se considera que el rol mediador del docente, es un factor fundamental para la autogestión del aprendizaje; lo cual puede limitar la participación de otros agentes como los pares, la familia, comunidad o la dimensión espiritual de los estudiantes.

A partir del proceso hermenéutico los anteriores prejuicios se someterán al proceso de interpretación, donde se fusionarán con las voces de los informantes clave y otros autores; se podrá ampliar el horizonte de comprensión y transformar el sentido original de esta categoría conceptual.; que se concebía como una capacidad complicada, progresiva y contextualizada, que debe contemplar elementos experiencias, emocionales y cognitivos, que les permitirá dirigir su propio proceso de aprendizaje. Esa precomprensión se formó a través de la experiencia, la teoría conocida de autores como Piaget (1958), quien considera que el aprendizaje es el resultado de una acción independiente sobre el entorno; siendo la autogestión, la capacidad que tiene el estudiante de lograr su propio desarrollo a través de la toma de decisiones, aprendiendo de los errores y re organizando sus esquemas mentales a partir de la experiencia; lo anterior fortalece la precomprensión de la investigadora, al considerar la autogestión como una muestra de madurez cognitiva.

Como parte del marco teórico, se encuentran los postulados del Vygotsky (1979), quien se ha reconocido por el concepto de zona de desarrollo próximo, por lo cual implica que para que un estudiante sea autogestivo debe tener interacción; donde

el docente proporciona un andamiaje, no solo emocional, sino a través de sus prácticas pedagógicas, el entorno sociocultural y los compañeros permitan a los estudiantes interiorizar estrategias de regulación, planificación que posteriormente se convertirán en una competencia autogestiva; entiendo que se va adquiriendo de manera progresiva, teniendo una visión ética y contextualizada del aprendizaje. Por su parte Lezak (1982), como parte de la teoría que sustenta la precomprensión, refiere que las funciones ejecutivas, son esenciales en la Autogestión del Aprendizaje, porque permiten en los estudiantes tolerar la frustración, anticipar su comportamiento y ejecución de tareas, hacer seguimiento a su desempeño y ajustar las estrategias en pro del cumplimiento de los objetivos.

Cordero et al. (2019) aporta a esta precomprensión, desde el enfoque de la metacognición, que es la capacidad de tener conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje de manera que se puedan tomar las mejores decisiones; lo cual, desde esa perspectiva invita a los estudiantes a construir un proyecto personal de aprendizaje con se identifiquen sus potencialidades, fortalezas y aspectos a mejorar dentro del proceso educativo, asumiendo un rol activo. Teniendo en cuenta lo anterior, la Autogestión del Aprendizaje, es vista como una construcción entre pares, que requiere practica reflexiva y experiencial en un espacio de tiempo, puesto que se da de manera progresiva y guiada. La precomprensión se orienta por el propósito principal de la investigación que es construir una aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje, que requiere de circunstancias afectivas, experienciales, pedagógicas y cognitivas adecuadas.

De acuerdo con el autor del proceso hermenéutico Gadamer (1975), las preguntas develan como la precomprensión del fenómeno, considerando que comprender implica el diálogo y el entorno sociocultural, donde se pretende la construcción del conocimiento a través de la fusión de horizontes, siendo estos interrogantes expresiones profundas de la aproximación a la realidad. Se concibió la Autogestión del Aprendizaje, como una capacidad que se puede aprender en la escuela, a través de las relaciones, en la que confluyen la inteligencia emocional, funciones ejecutivas, metacognición y la experiencia. Sin embargo, esos prejuicios y

saberes iniciales requieren ser transformados a la luz del testimonio de los informantes clave.

Para concluir la precomprensión de esta categoría conceptual, se plantearon unas interrogantes ¿Cómo comprendo yo los hábitos y rutinas que favorecen la autogestión del aprendizaje en mi propia práctica educativa y personal? ¿Qué experiencias me han mostrado que ciertas actividades académicas despiertan motivación, interés y participación en los procesos de aprendizaje autónomo? ¿Cómo entiendo, desde mi trayectoria y vivencias, el ser estudiante como un sujeto capaz de gestionar su propio aprendizaje? ¿De qué manera interpreto que se genera el autoaprendizaje en los estudiantes y cómo ha incidido mi práctica docente en ello? ¿Cuáles considero que son las herramientas necesarias para que un estudiante pueda aprender de forma autónoma y qué lugar ocupo yo en ese proceso? ¿Qué supuestos tengo sobre el interés por aprender y sobre los factores que favorecen o limitan la autonomía en el aprendizaje? ¿Cómo vivo y aplico la autogestión del aprendizaje en mis propios procesos profesionales, investigativos y personales?

En el momento de la precomprensión, se presentan las tablas de aproximaciones iniciales de la investigadora al fenómeno estudiado, construidas a partir de su experiencia profesional, formación académica y vivencias en el contexto educativo. Estas precomprensiones orientan la mirada interpretativa inicial y constituyen el punto de partida desde el cual se inicia el proceso comprensivo, abierto a la revisión, el diálogo y la transformación de significados a lo largo de la investigación.

Tabla 32.

Precomprensión de la investigadora categoría conceptual autogestión del aprendizaje

DIMENSION DEL HORIZONTE DE COMPRENSIÓN	PRECOMPRESION
Percepción del estudiante	La comprensión del fenómeno parte de prejuicios socioculturales y personales: se asume que el estudiante puede lograr independencia en su aprendizaje si cuenta con condiciones pedagógicas, emocionales y ambientales adecuadas.

Tabla 33 (cont.)

Supuestos previos del fenómeno	La inteligencia emocional favorece la autorregulación. El rol del docente es determinante para la autonomía del aprendizaje. La autogestión es un proceso gradual y complejo que requiere acompañamiento.
Implicaciones de la autogestión del aprendizaje	La autogestión implica el desarrollo de capacidades emocionales, experienciales y cognitivas que permitan al estudiante dirigir su propio proceso de aprendizaje.
Cuestionamientos	El rol protagónico asignado al docente puede limitar la participación de otros agentes como pares, familia y comunidad. Se interroga si la inteligencia emocional es un requisito o solo una mediación.
Concepción de la autogestión	La autogestión se concibe como construcción colectiva y progresiva, que requiere interacción social, práctica pedagógica contextualizada y reflexión
Propósito que orienta la comprensión	Construir una aproximación teórica sobre la autogestión del aprendizaje que articule condiciones afectivas, pedagógicas, experienciales y cognitivas.

Nota. Fuente: elaboracion propia.(2025)

Encuentro con el fenómeno

La categoría conceptual Autogestión del Aprendizaje, constituye el eje sobre el cual se comprende el fenómeno educativo, siendo un horizonte que se construye a través del diálogo entre los informantes clave en un contexto sociocultural; en esta oportunidad y desde el enfoque de Gadamer (1975), la precomprensión cuenta con un carácter protagónico, puesto que es el propósito principal de la investigación. La comprensión de la Autogestión del Aprendizaje, permite identificar cómo se desarrolla a través de la emoción y la experiencia, revelando la riqueza del fenómeno en una dimensión concreta; donde el aprendizaje sea considerado como una experiencia formativa y enriquecedora en la cual los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, asuman

un rol activo, logren tomar decisiones en el marco de un proyecto de vida que se alinee con sus metas personales y reflexionen sobre su comportamiento como indicadores de procesos autogestionados en el desarrollo del ciclo vital.

Las preguntas realizadas a los informantes clave, en el marco del método fenomenológico – hermenéutico, son parte de la precomprensión del fenómeno, desde un horizonte vivencial, ético, emocional y pedagógico; donde se considera la Autogestión del Aprendizaje como una capacidad que se educa, relacional y emocional, que involucra las funciones ejecutivas, la metacognición, la experiencia y la inteligencia emocional; los interrogantes dirigidos a los estudiantes, permiten indagar sobre sus vivencias, como conciben el aprendizaje, que valor le atribuyen, el uso que le dan al tiempo y las emociones; tienen como base autores como Piaget (1958), Vygotsky (1979), Lezak (1982) y Cordero et al. (2019), pudiendo transformar o confirmar el prejuicio de la investigadora, sobre la premisa que todo estudiante puede autogestionar su aprendizaje con las condiciones adecuadas.

Así mismo, las preguntas dirigidas a los docentes, son otra parte de la precomprensión sobre la categoría conceptual, que no es un proceso espontáneo, sino educable a través de la pedagogía intencionada, inteligencia emocional y un entorno sociocultural adaptado; rescatando la experiencia viva de los profesionales de la educación, orientadores del grado quinto de primaria, que es un grado de transición hacia el bachillerato con las complejidades que requiere. Las respuestas de los informantes, abren el diálogo hermenéutico, donde surgen nuevas comprensiones sobre el fenómeno, en una realidad contextualizada, concreta y emocionalmente significativa.

A continuación, en el marco del encuentro con el fenómeno, se realiza un primer acercamiento a las respuestas de los estudiantes y docentes sin ningún juicio. Con respecto a la pregunta 10 ¿Cuáles son tus hábitos y rutinas de estudio? Representa la posibilidad de conocer la experiencia de los estudiantes, así como su capacidad para gestionar su tiempo y actividades en el marco del aprendizaje; lo anterior se convierte en la comprensión de la autogestión del aprendizaje, en aspectos como la organización del tiempo, actividades intencionadas y la conexión con las metas personales. Se

presenta entonces las expresiones más representativas de los informantes clave que dan continuidad al sentido del fenómeno.

Tabla 33.

Respuestas a la pregunta 10, concerniente a la autogestión del aprendizaje

PREGUNTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES ¿CUÁLES SON TUS HÁBITOS Y RUTINAS DE ESTUDIO?	UNIDADES DE SIGNIFICADO
EST 1. Los hábitos y las rutinas son súper importantes porque <u>nos ayudan a hacer las cosas de una forma más fácil y sin pensarlo tanto</u>. Por ejemplo, si cada mañana te cepillas los dientes después de desayunar, ya no tienes que acordarte de hacerlo, tu cuerpo lo hace solito. <u>Tener una rutina también nos da seguridad</u>, porque <u>ya sabemos qué vamos a hacer y eso nos hace sentir más tranquilos</u>. Así, no estamos corriendo y olvidando cosas, y terminamos teniendo más tiempo para jugar y hacer cosas divertidas. Además, los hábitos buenos, como leer un poco cada día o hacer la cama, <u>nos hacen sentir orgullosos porque vemos que mejoramos y hacemos las cosas mejor cada vez</u>. Mi rutina es llegar a casa, almorzar, descansar, revisar los cuadernos, hacer tareas, usar el celular en el tiempo que me dan permiso, organizar la maleta. <u>Me motiva a cumplir con la rutina mis metas y sueños, como ser una militar</u>.	Los hábitos y rutinas facilitan las tareas diarias y permiten automatizarlas. Las rutinas generan seguridad, tranquilidad y organización personal. Los buenos hábitos fortalecen el sentido de logro y orgullo personal. Las rutinas ayudan a gestionar el tiempo y evitar el olvido de actividades. La rutina diaria está relacionada con metas, motivaciones y proyectos de vida.
EST 2. Los hábitos y las rutinas son súper importantes porque <u>nos ayudan a hacer las cosas sin tener que pensarlo mucho</u>. Por ejemplo, si todos los días hago mi tarea después de la escuela, mi cerebro se acostumbra y ya no me cuesta tanto. También, cuando tenemos una rutina, <u>sabemos qué hacer y no se nos olvida nada</u>, como cepillarnos los dientes antes de dormir. <u>Es como tener un súper poder para organizar todo y hacer las cosas bien</u>. Además, si seguimos buenas rutinas, como comer bien o hacer ejercicio, <u>nos sentimos más fuertes, saludables y nos irá mejor en la escuela</u>.	Los hábitos facilitan la realización de actividades sin esfuerzo consciente. Las rutinas ayudan a organizar la vida diaria y evitar olvidos. Automatizar tareas reduce la dificultad y el esfuerzo mental. Las buenas rutinas fortalecen el bienestar físico, emocional y académico.

	Los hábitos contribuyen al orden, disciplina y mejor desempeño escolar.
EST 3. En casa, <u>colaboro con las actividades del hogar, reviso las actividades pendientes y doy un repaso a los temas vistos.</u> <u>Los hábitos y las rutinas son súper importantes porque nos ayudan a ser organizados y a hacer todo lo que tenemos que hacer sin olvidar nada.</u> Si tienes una rutina, sabes cuándo hacer la tarea, cuándo jugar, cuándo descansar y cuándo dormir. Así, <u>no te estresas ni te olvidas de nada importante.</u> Por ejemplo, si siempre haces la tarea después de cenar, tu cerebro ya sabe que es hora de estudiar y <u>te enfocas más.</u> Además, tener buenos hábitos como levantarse temprano o comer saludable te hace sentir mejor, y si lo haces todos los días, <u>te vuelves más fuerte y más rápido en todo lo que haces.</u> <u>Las rutinas también nos ayudan a tener más tiempo para hacer lo que más nos gusta,</u> porque todo lo demás ya está organizado.	Las rutinas ayudan a organizar las actividades del día y evitar olvidos. Los hábitos facilitan el cumplimiento de responsabilidades académicas y del hogar. La planificación reduce el estrés y mejora el enfoque. Las rutinas y hábitos fortalecen bienestar físico y emocional. La organización del tiempo permite equilibrio entre estudio, descanso y ocio.
EST 4. Los hábitos y las rutinas son importantes porque nos ayudan a <u>organizar nuestro día</u> y hacer las cosas que tenemos que hacer sin olvidarnos de nada. Si tienes una rutina, como hacer la tarea antes de jugar o cepillarte los dientes antes de dormir, <u>te ayuda a ser más responsable y no sentirte tan estresado.</u> Además, tener buenos hábitos, como comer bien o hacer ejercicio, te hace sentir mejor y más saludable. También te ayudan a mejorar en las cosas que te gustan, como aprender algo nuevo, <u>porque si practicas todos los días, vas a ser cada vez mejor.</u> <u>Me gusta tener como parte de mi rutina los espacios organizados, silenciosos y tranquilos.</u>	Las rutinas ayudan a organizar el día y cumplir responsabilidades. Los hábitos previenen el estrés y facilitan el orden personal. Los buenos hábitos favorecen el bienestar físico y emocional. La práctica diaria permite mejorar habilidades y aprendizajes. Preferencia por ambientes organizados, tranquilos y silenciosos para las rutinas.

Nota. Fuente elaboración propia (2025).

Los estudiantes destacan que los hábitos y las rutinas son fundamentales porque permiten hacer las cosas con mayor facilidad, sin pensarlas demasiado, ayudando a que el cuerpo y la mente actúen casi de forma automática. Señalan que tener rutinas brinda seguridad y tranquilidad al saber qué deben hacer, evitando el olvido de tareas importantes y reduciendo el estrés. Asocian los hábitos con organización, responsabilidad y orden en el día a día, lo que facilita cumplir con actividades como estudiar, hacer tareas, colaborar en el hogar o cepillarse los dientes, dejando más tiempo libre para jugar y disfrutar. Además, mencionan que los buenos hábitos, como comer bien, hacer ejercicio, leer o levantarse temprano, los hacen sentir más saludables, fuertes y orgullosos de sus logros, impulsando sus metas y sueños. También valoran tener espacios organizados, silenciosos y tranquilos como parte de sus rutinas, porque esto contribuye a sentirse mejor y avanzar en aquello que desean mejorar cada día.

En este primer acercamiento fenomenológico, la narrativa de los estudiantes devela que la autogestión del aprendizaje es sentida como una práctica diaria que da orden, calma, fortaleza; se evidencia que comprenden la categoría conceptual, siendo las actividades rutinarias una estructura vital que permite un desarrollo personal y el cumplimiento de metas de vida. Se evidencia que tras cada acción que conduce a la organización hay una forma de autoconocimiento que se está formando. Los conceptos emergentes en las voces de los estudiantes son: la utilidad de los hábitos, la seguridad que brinda la rutina, el poder de la organización, la mejora que hay en la repetición de las acciones, asociada en un bienestar emocional e iniciativa al logro y, la importancia del entorno físico y emocional como condición para realizar actividades escolares.

En el marco del proceso hermenéutico, la pregunta 11 dirigida a los estudiantes ¿Qué es para ti ser estudiante? Permite indagar en ellos su propia experiencia, desde sus voces, conociendo el sentido vivido en el contexto escolar. Se realiza mediante una escucha atenta, sin emitir juicios de ningún tipo, señalando aquellas palabras, frases y conceptos que tienen más fuerza significativa, que concluyen lo que se entiende por ser estudiante; siendo de gran importancia en la comprensión del fenómeno que tiene como propósito la autogestión del aprendizaje, lo cual permite ahondar en como tienen

configurado su relación con el conocimiento y su rol dentro del proceso; además de saber que otros componentes se vislumbran en la relación con el aprendizaje como lo emocional y contextual. Por tal razón, cada respuesta de los informantes clave da acceso a los significados que se dan en el entorno escolar, es un acercamiento sin juicio, pero con potencial para comprender el fenómeno de la autogestión del aprendizaje.

Tabla 34.

Respuestas a la pregunta 11, concerniente a la inteligencia emocional

ESTUDIANTES ¿QUÉ ES PARA TI SER ESTUDIANTE?	UNIDADES DE SIGNIFICADO
EST 1. <u>Es una persona que se prepara para cumplir sus metas y sueños</u>, para aprender cosas nuevas. Ser estudiante para mí es ir a la escuela todos los días para aprender cosas nuevas. <u>Es como una aventura donde descubro cómo leer, escribir, matemáticas, ciencias y muchas cosas más. A veces es difícil, pero me gusta porque puedo saber más sobre el mundo y mis profesores me ayudan mucho.</u> También me gusta porque <u>puedo hacer nuevos amigos, jugar en los recreos y compartir cosas con mis compañeros.</u> Ser estudiante es aprender y crecer.	Ser estudiante implica prepararse para cumplir metas y sueños. El estudio es una oportunidad constante de aprender cosas nuevas. La experiencia escolar se vive como una aventura de descubrimiento. La escuela es un espacio para adquirir saberes académicos (leer, escribir, matemáticas, ciencias). El aprendizaje puede ser desafiante, pero es valioso y motivante. La escuela también es un espacio social para hacer amigos y compartir. Ser estudiante es un proceso de crecimiento personal y formativo.
EST 2. <u>Es estar en un lugar donde te enseñan diferentes cosas.</u> Ser estudiante para mí es ir a la escuela, aprender cosas nuevas todos los días y hacer tareas. Es como <u>descubrir un montón de cosas interesantes</u>, como matemáticas, historia, ciencias y hasta leer libros. A veces es difícil, pero <u>cuando entiendes algo, te sientes súper feliz.</u> Además, ser estudiante es tener amigos con los que jugar en el recreo, aprender juntos y compartir. También me gusta	Ser estudiante implica estar en un espacio donde se aprende. La escuela es un lugar para adquirir conocimientos diarios. El ser estudiante es una experiencia de descubrimiento y exploración. El aprendizaje incluye asignaturas y

cuando los maestros nos cuentan historias o <u>nos enseñan cosas de una forma divertida.</u>	contenidos variados (matemáticas, historia, ciencias, lectura). El proceso educativo puede ser difícil, pero genera satisfacción al comprender. La escuela es también un espacio para socializar y construir amistades. Los maestros y las actividades divertidas facilitan el aprendizaje.
EST 3. Es <u>aprender constantemente de las personas que nos rodean</u>, a través del compañerismo y el respeto. Ser estudiante <u>es como estar en una aventura diaria.</u> Todos los días aprendes cosas nuevas, algunas fáciles y otras difíciles, pero todo te ayuda a crecer. Es un momento en el que <u>puedes soñar con lo que quieres ser cuando seas grande</u>, pero también es un tiempo en el que tienes que hacer tareas, estudiar para exámenes y tratar de entender un montón de cosas que a veces parecen no tener sentido. A veces, ser estudiante también significa estar rodeado de amigos y compartir con ellos buenos y malos momentos. Pero lo más importante es que, <u>aunque haya estrés o dificultades, es una etapa clave para prepararse</u> para lo que viene después.	Ser estudiante es aprender de los otros por medio del compañerismo y el respeto. El aprendizaje escolar es una aventura diaria de descubrimiento. En la experiencia de ser estudiante hay retos y dificultades que ayudan a crecer. La vida estudiantil permite soñar con el futuro y construir metas. Ser estudiante implica cumplir responsabilidades académicas (tareas, exámenes, estudio). La etapa escolar involucra relaciones sociales y apoyo entre amigos. La experiencia escolar prepara para etapas futuras de la vida.
EST 4. <u>Es ser un turista en el mundo del aprendizaje.</u> Es aprender algo nuevo cada día. Ser estudiante para mí es como estar en una aventura de aprendizaje. Es ir a la escuela todos los días, pero <u>no solo para sentarme a escuchar, sino también para descubrir cosas nuevas.</u> A veces, es difícil entender algunas materias, pero me gusta <u>cuando algo que no entendía, de repente, tiene sentido.</u> También es tener amigos, compartir ideas y <u>aprender cosas no solo de los</u>	Ser estudiante es explorar y descubrir el mundo del aprendizaje. La escuela es un espacio para aprender algo nuevo cada día. El aprendizaje se vive como una aventura con desafíos y descubrimientos. La comprensión de materias difíciles

libros, sino también de la vida. A veces es aburrido, pero sé que todo eso me va a ayudar cuando sea grande, <u>como cuando un superhéroe entrena para ser más fuerte.</u>	genera satisfacción y motivación. La escuela también es un espacio para socializar, compartir ideas y aprender de la vida. Las experiencias escolares, aunque a veces aburridas, preparan para el futuro. El proceso de aprendizaje fortalece habilidades y capacidades personales.
--	---

Nota. Fuente elaboración propia (2025).

Ser estudiante es entendido por ellos como prepararse para cumplir metas y sueños, aprender cosas nuevas y descubrir el mundo a través de materias como lectura, escritura, matemáticas, ciencias e historia. Describen esta etapa como una aventura diaria en la que, aunque hay dificultades, disfrutan entender lo que antes no comprendían, lo que les genera felicidad. Relacionan ser estudiante con ir a la escuela, hacer tareas, estudiar para exámenes y aprender de los profesores y compañeros. Consideran que es un tiempo para compartir con amigos, jugar en los recreos, intercambiar ideas y vivir buenos y malos momentos juntos. También mencionan que se aprende no solo de los libros, sino de la vida, mediante el compañerismo y el respeto. Algunos lo comparan con ser un turista o un superhéroe que se entrena, destacando que todo lo aprendido ahora les servirá más adelante, preparándolos para lo que viene después.

En el horizonte de los estudiantes se evidencia que la experiencia de ser estudiante se comprende de manera compleja y significativa. Sobresalen expresiones de autopercepción participativa, la emoción, construcción de vínculos; los estudiantes se auto reconocen como personas que pueden enfrentar los desafíos que la escuela presenta, asumiéndolos como oportunidades de aprendizaje, donde la inteligencia emocional juega un papel importante en esa experiencia escolar. En sus discursos, se evidencia el uso de metáforas y proyecciones; los estudiantes se expresan con espontaneidad, con un lenguaje sencillo. Relacionan el hecho de ser estudiante con el descubrimiento y con la ejecución de tareas cotidianas propias del ambiente escolar.

Con la pregunta 12 ¿Cuáles son las actividades académicas de tu preferencia? Se realiza una invitación a que los estudiantes desde sus propias vivencias, indiquen la manera como se relacionan con el aprendizaje de manera positiva; las expresiones de los niños, niñas y adolescentes, dan una orientación sobre cómo viven el autoaprendizaje, su relación emocional con el saber y los elementos del contexto escolar que los movilizan a participar.

Tabla 35.

Respuestas a la pregunta 12, concerniente a la autogestión del aprendizaje

ESTUDIANTES ¿CUÁLES SON LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS DE TU PREFERENCIA?	UNIDADES DE SIGNIFICADO
EST 1. <u>Aquellas que combinan aprendizaje y diversión, promoviendo su participación activa y creatividad. El descanso, las de baile y educación física.</u>	Actividades que combinan aprendizaje y diversión. Actividades que fomentan la participación activa y la creatividad. Actividades de descanso, baile y educación física.
EST 2. <u>Leer, preguntarles a personas que saben mucho. Matemáticas porque uso material. Los juegos educativos, los proyectos, presentaciones y experimentos científicos.</u>	Aprender mediante la lectura y la consulta a expertos. Aprender matemáticas usando material concreto. Aprender a través de juegos educativos, proyectos y presentaciones. Aprender mediante experimentos científicos.
EST 3. <u>Las actividades donde nos ubican en mesa redonda y nos permiten participar a todos para expresar lo que sentimos y aprendimos en la clase. Me gustan las actividades donde hablamos de las metas y sueños para el año escolar. Lectura y narración de cuentos y actividades artísticas</u>	Actividades en mesa redonda permiten la participación y expresión de emociones y aprendizajes.
EST 4. <u>Las que primero nos explican y nos ponen a hacer los ejercicios en grupos. Las actividades de educación física, porque son al aire libre. Descubrir problemas, acertijos y</u>	Actividades que combinan explicación y práctica en grupos. Actividades que fomentan la resolución

<u>trabajo en equipo.</u>	de problemas, acertijos y el trabajo en equipo.
---------------------------	---

Nota. Fuente elaboración propia (2025).

Las anteriores respuestas ante la pregunta realizada, se configuran formas de vivir el aprendizaje, en donde el descubrimiento, la relación con el otro, el uso del cuerpo y la creatividad, ocupan un importante espacio. Perciben el aprendizaje como una experiencia vivida, que se activa cuando incluye materiales concretos, diversión y la expresión corporal. Se evidencia cercanía entre el aprendizaje y el disfrute, entre el saber y el sentir; es por lo anterior, que la autogestión del aprendizaje se concibe como una vivencia que se explora cuando se favorece la participación de los estudiantes, son escuchados y hay conexión emocional; por medio de actividades que involucren el sentir, la expresión de su aprendizaje y la conexión de este con las metas y sueños.

La pregunta 13 dirigida a los docentes, ¿Cómo se genera el autoaprendizaje en los estudiantes de grado quinto? Pretende acercarse a las maneras en que los docentes, experimentan el autoaprendizaje los estudiantes; no se pretende prescribir prácticas metodológicas, sino que, desde las voces de los docentes, se descubran aquellas vivencias que son significativas y promuevan el aprendizaje autónomo; así mismo, se escucha como se configura el rol del estudiante, el del docente y las características que debe tener el contexto escolar; para lo anterior, se emplea el lenguaje como herramienta mediadora para encontrar el horizonte de sentido. Se busca conocer el fenómeno del autoaprendizaje, como se vive en las prácticas pedagógicas cotidianas, haciendo una invitación a la descripción de las acciones, prácticas, estrategias y a los sentidos más profundos que se tienen sobre el rol del estudiante, como se relaciona con el conocimiento y como se posiciona el docente en ese proceso desde la palabra vivida del informante clave.

Tabla 36.

Respuestas a la pregunta 13, concerniente a la autogestión del aprendizaje

DOCENTES ¿CÓMO SE GENERA EL AUTOAPRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO?	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Docente 1. Las <u>guías de aprendizaje</u> son una buena herramienta para favorecer el autoaprendizaje, yo las uso con regularidad, pero siempre estoy vigilante a sus resultados, en ocasiones, es necesario <u>retomar el control</u> de la clase, mediante la explicación o la <u>instrucción directa</u> , pero si las guías de aprendizaje son claras y usan un <u>lenguaje sencillo y cercano al estudiantado</u> , tienen una <u>buena acogida</u> .	Las guías de aprendizaje fomentan el autoaprendizaje. Es necesario supervisar los resultados del autoaprendizaje. Retomar el control de la clase mediante explicación o instrucción directa.
Docente 2. Pienso que lo primero es <u>vincular activamente a las familias</u> en el proceso de aprendizaje, esto con el fin de afianzar el <u>acompañamiento en casa</u> , seguidamente establecer con los estudiantes <u>pactos de aula</u> que permitan la <u>autorregulación, el compromiso y la responsabilidad</u> . Permitir que ellos participen en el planteamiento de las actividades académicas y <u>situarlos como eje principal</u> en el proceso de enseñanza aprendizaje.	Vincular activamente a las familias para fortalecer el acompañamiento en casa. Establecer pactos de aula que fomenten autorregulación, compromiso y responsabilidad. Promover la participación de los estudiantes en el diseño de actividades académicas. Situar a los estudiantes como eje principal del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Docente 3. Este autoaprendizaje se genera cuando se crea un <u>ambiente de aprendizaje autónomo</u> , estableciendo <u>metas claras</u> , ayudando a los estudiantes a definir objetivos de aprendizaje alcanzables y realistas, ofreciéndoles <u>opciones que permitan a los estudiantes elegir</u> entre diferentes actividades o recursos para completar una tarea fomentando la <u>curiosidad</u> , planteando <u>preguntas abiertas</u> y desafiantes que estimulen la investigación, creando un <u>espacio de aprendizaje flexible</u> , organizando el aula de manera que permita <u>diferentes estilos de aprendizaje</u> y fomente la colaboración, enseñando <u>estrategias de estudio</u> , introduciendo técnicas como la elaboración de <u>resúmenes</u> , la creación de <u>mapas mentales</u> y la <u>resolución de problemas</u> , utilizando <u>recursos variados</u> , ofreciendo variedad de materiales como libros, artículos, videos y herramientas digitales para que los estudiantes puedan elegir lo que mejor se adapte a sus necesidades.	Fomentar un ambiente de aprendizaje autónomo y flexible. Establecer metas claras y objetivos de aprendizaje alcanzables. Ofrecer opciones para que los estudiantes elijan actividades o recursos según sus intereses. Estimular la curiosidad mediante preguntas abiertas y desafiantes. Organizar el aula para favorecer distintos estilos de aprendizaje y la colaboración. Enseñar estrategias de estudio como resúmenes, mapas mentales y resolución de problemas. Proporcionar recursos variados (libros, artículos, videos, herramientas digitales)

	adaptados a las necesidades de los estudiantes.
Docente 4. El autoaprendizaje en estudiantes de quinto grado de primaria se fomenta al <u>promover su autonomía, curiosidad y habilidades</u> para gestionar su propio aprendizaje. Como docente, aquí hay estrategias prácticas que pueden ayudarte a lograrlo: fomentar la curiosidad y el interés, diseñar actividades basadas en <u>problemas reales</u> o en <u>preguntas interesantes</u> que los estudiantes deseen explorar, usa materiales variados como videos, libros, experimentos y juegos que despierten su interés, anima a los estudiantes a <u>formular preguntas</u> sobre temas que les intrigan, enseñar estrategias de aprendizaje, ayúdales a <u>organizar su tiempo</u> y materiales con herramientas como <u>calendarios, listas de tareas o mapas conceptuales</u>, enseña técnicas de lectura comprensiva, toma de apuntes y repaso. Practica el uso de <u>rúbricas o autoevaluaciones</u> para que puedan medir su propio progreso. Promover la reflexión sobre el aprendizaje: al final de cada actividad, pide a los estudiantes que <u>reflexionen sobre qué aprendieron</u>, qué les costó más y qué harían diferente. Utiliza <u>diarios de aprendizaje</u> donde registren sus avances y metas. Brindar <u>oportunidades de elección</u>, permíteles elegir <u>temas de investigación, formatos de presentación</u> de proyectos (escritos, maquetas, dibujos, etc.) o actividades que prefieran realizar. Ofrece opciones de recursos según sus intereses y estilos de aprendizaje. Uso de <u>tecnología educativa</u>, introduce <u>plataformas interactivas</u> y recursos digitales que permitan aprender a su propio ritmo. Establecer un <u>ambiente de apoyo</u>, refuerza la idea de que cometer errores es parte del proceso de aprendizaje. Celebra sus logros, pequeños o grandes, para reforzar su motivación intrínseca. Mantén altas expectativas, pero con el acompañamiento necesario para que no se sientan abrumados. <u>Modelar el autoaprendizaje</u>, comparte tus propias experiencias de aprendizaje, <u>mostrando cómo investigas</u>, planificas y corriges tus errores, haz visible tu entusiasmo por aprender cosas nuevas.	Fomentar autonomía, curiosidad y gestión del propio aprendizaje en los estudiantes. Diseñar actividades basadas en problemas reales o preguntas interesantes que despierten interés. Utilizar materiales variados (videos, libros, experimentos, juegos) que motiven la exploración. Incentivar la formulación de preguntas y la indagación personal. Enseñar estrategias de aprendizaje: organización de tiempo y materiales, técnicas de lectura comprensiva, toma de apuntes y repaso. Implementar rúbricas y autoevaluaciones para medir progreso individual. Promover la reflexión sobre lo aprendido al finalizar cada actividad. Usar diarios de aprendizaje para registrar avances, metas y aprendizajes. Brindar oportunidades de elección en temas, formatos de presentación y actividades según intereses. Adaptar recursos y métodos según estilos de aprendizaje de los estudiantes. Incorporar tecnología educativa y recursos digitales que permitan aprender a ritmo propio. Establecer un ambiente de apoyo donde los errores sean parte del aprendizaje. Celebrar logros, pequeños y grandes,

	para reforzar motivación intrínseca. Mantener altas expectativas con acompañamiento para evitar sensación de sobrecarga. Modelar el autoaprendizaje compartiendo experiencias propias y mostrando entusiasmo por aprender.
--	---

Nota. Elaboración propia (2025).

Los docentes destacan el uso de guías de aprendizaje con lenguaje claro y cercano para favorecer el autoaprendizaje, acompañadas de explicaciones o instrucción directa cuando es necesario. Resaltan la importancia de vincular activamente a las familias para fortalecer el acompañamiento en casa, establecer pactos de aula que fomenten la autorregulación, el compromiso y la responsabilidad, y situar a los estudiantes como eje central del proceso, permitiéndoles participar en la planificación de actividades. Señalan que el autoaprendizaje se potencia creando un ambiente autónomo con metas claras y objetivos alcanzables, ofreciendo opciones para que los estudiantes elijan actividades o recursos, planteando preguntas abiertas que estimulen la investigación, organizando el aula para distintos estilos de aprendizaje y fomentando la colaboración.

Mencionan estrategias como enseñar técnicas de estudio, mapas mentales, resúmenes y resolución de problemas, usar materiales variados (libros, videos, herramientas digitales), practicar autoevaluaciones y reflexiones finales para que los estudiantes identifiquen avances y dificultades, mantener altas expectativas con acompañamiento, y modelar el propio proceso de aprendizaje para inspirar. También destacan el uso de diarios de aprendizaje, oportunidades de elección en temas o formatos, tecnología educativa adaptada al ritmo de cada estudiante y celebrar logros para reforzar la motivación y la confianza en aprender de manera autónoma.

Las respuestas de los docentes, brindan una variedad de maneras de considerar el autoaprendizaje en los estudiantes con diferentes matices que resaltan la complejidad del proceso; en su narrativa se evidencian aspectos técnicos, emocionales, relacionales y ético. Se menciona el uso de guías de aprendizaje claras,

el uso de acuerdos de aula, modelar el aprendizaje y el comportamiento, ambientes de aprendizaje flexibles, actividades varias que fomenten la curiosidad, reflexión y la elección consciente por parte de los niños, niñas y adolescentes. La comprensión de los docentes de la autogestión del aprendizaje, revela que este debe incluir condiciones materiales, relacionales, emocionales y administrativas que permitan que los estudiantes adquieran un rol más participativo en su proceso de aprendizaje. De esta manera, el autoaprendizaje se configura como una experiencia de aula concreta, donde además de lo anterior, se tiene en cuenta a la familia, la estructuración de un proyecto de vida, el seguimiento y la evaluación, que son elementos que, desde la mirada del docente, van a permitir el desarrollo de la autogestión en los estudiantes.

Formular a los docentes la pregunta 14 ¿Cuáles son las herramientas que requieren los estudiantes para aprender de manera autónoma? posibilita indagar directamente en las percepciones, conocimientos prácticos y experiencias pedagógicas de quienes acompañan cotidianamente los procesos formativos; esta pregunta busca abrir un espacio reflexivo en el que los docentes puedan expresar, desde su propia práctica y comprensión situada, qué recursos consideran imprescindibles para que los estudiantes gestionen su aprendizaje con autonomía. Este interrogante tiene la pretensión de profundizar en el horizonte pedagógico de los docentes, identificando las herramientas que estiman necesarias no solo en términos instrumentales, sino también emocionales, cognitivos y contextuales, para favorecer que los estudiantes asuman un rol activo y autorregulado en su formación. Asimismo, esta pregunta aporta a la investigación al permitir contrastar las construcciones teóricas iniciales sobre la autogestión del aprendizaje articulada con la experiencia y la inteligencia emocional con los significados prácticos que emergen del ejercicio docente.

Tabla 37

Respuestas a la pregunta 14, concerniente a la autogestión del aprendizaje

DOCENTES ¿CUÁLES SON LAS HERRAMIENTAS QUE REQUIEREN LOS ESTUDIANTES PARA APRENDER DE MANERA AUTÓNOMA?	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Docente 1. Las Herramientas para aprender de manera autónoma son: <u>atención sostenida</u> , <u>habilidad cada vez más</u>	Atención sostenida como habilidad clave para el aprendizaje autónomo.

<u>difícil de desarrollar. Un ambiente de aula y escolar propicio para mantener la atención.; comprensión lectora fluida; regulación emocional adecuada; buenas relaciones con sus pares y adultos; capacidad para respetar y seguir normas básicas; capacidad para hacerse cargo de sus compromisos; capacidad de escucha.</u>	Ambiente de aula y escolar propicio que favorezca la concentración. Comprensión lectora fluida para procesar información de manera independiente. Regulación emocional adecuada para gestionar sentimientos y conductas. Establecimiento de buenas relaciones con pares y adultos. Capacidad para respetar y seguir normas básicas. Habilidad para asumir y cumplir compromisos propios. Capacidad de escucha activa y efectiva.
Docente 2. <u>Compromiso, responsabilidad y disciplina. Dominar las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir).</u>	Dominio de habilidades comunicativas.
Docente 3. Son herramientas cognitivas, estrategias de estudio en las cuales tenemos <u>técnicas de subrayado, resúmenes, mapas mentales;</u> los cuales les permiten organizar la información de manera efectiva. La <u>capacidad de enfrentar desafíos, buscar soluciones creativas y aprender de los errores.</u> Herramientas emocionales, el deseo de aprender para conocer y crecer, teniendo <u>autoconfianza, es decir, la confianza en sus propias capacidades</u> y disposición para asumir nuevos retos. <u>La gestión emocional, la habilidad para identificar y manejar sus propias emociones de manera saludable.</u> Las herramientas tecnológicas, <u>el internet, el acceso a una biblioteca equipada, un espacio de estudio adecuado,</u> un lugar tranquilo, limpio y organizado donde concentrarse. Tener un <u>tutor que le brinde orientación y apoyo</u> en el proceso de aprendizaje.	Herramientas cognitivas para organizar la información. Capacidad de enfrentar desafíos y aprender de los errores. Gestión emocional saludable. Herramientas tecnológicas y espacios de estudio adecuados. Acompañamiento docente y tutoría.
Docente 4. Como docente, es fundamental equipar a los estudiantes con herramientas y estrategias que les permitan desarrollar su autonomía en el aprendizaje. Estas herramientas pueden dividirse en tres categorías principales: habilidades, recursos y mentalidad. Habilidades clave: <u>Gestión del tiempo, enseñar a planificar tareas, establecer prioridades y crear horarios efectivos. Búsqueda y evaluación de información,</u> desarrollar competencias para buscar información en fuentes confiables, filtrar datos relevantes y evaluar la credibilidad de las fuentes; Toma de apuntes efectiva, técnicas como mapas mentales, esquemas o resúmenes que les ayuden a organizar y procesar información. <u>Resolución de problemas,</u> promover el pensamiento crítico y la capacidad de descomponer problemas en pasos manejables. <u>Metacognición,</u> ayudar a los	Gestión del tiempo y planificación de tareas. Búsqueda y evaluación de información confiable. Toma de apuntes y organización de la información. Resolución de problemas y pensamiento crítico. Metacognición y autorreflexión sobre el aprendizaje.

estudiantes a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, identificar áreas de mejora y ajustar estrategias. Recursos y herramientas tecnológicas, acceso a plataformas educativas, aplicaciones de organización, uso de apps para gestionar tareas y proyectos; bibliotecas digitales, acceso a materiales académicos confiables; herramientas para el aprendizaje activo, aplicaciones de autoevaluación, o simuladores interactivos; equipos tecnológicos básicos, un dispositivo adecuado (computadora o tableta) y conexión a internet. Mentalidad y hábitos, <u>motivación intrínseca</u>, fomentar el interés personal y el <u>sentido de propósito</u> en lo que aprenden; Autodisciplina y responsabilidad, cultivar el hábito de cumplir con metas sin supervisión constante; <u>mentalidad de crecimiento</u>, reforzar la idea de que el aprendizaje es un proceso continuo y que <u>los errores son parte de él</u>; <u>resiliencia ante retos</u>, preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos con persistencia. Como docente, el rol incluye modelar estas prácticas en el aula y proporcionar retroalimentación continua. <u>El objetivo es que los estudiantes no solo tengan acceso a herramientas, sino que también sepan cómo usarlas estratégicamente</u> para avanzar hacia la autonomía en su aprendizaje.	Recursos y herramientas tecnológicas para el aprendizaje. Acceso a bibliotecas digitales y materiales confiables. Uso de aplicaciones y simuladores interactivos. Mentalidad y hábitos: motivación intrínseca y sentido de propósito. Autodisciplina, responsabilidad y cumplimiento de metas. Mentalidad de crecimiento y aprendizaje continuo.
---	--

Nota. Fuente elaboración propia (2025).

Los docentes señalan como herramientas necesarias para que los estudiantes aprendan de manera autónoma la atención sostenida, comprensión lectora fluida, regulación emocional adecuada, capacidad de escucha, respeto por normas, compromiso con sus responsabilidades y buenas relaciones con pares y adultos. Destacan la importancia del compromiso, la responsabilidad y la disciplina, así como el dominio de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Mencionan estrategias cognitivas como subrayados, resúmenes y mapas mentales para organizar la información, junto a la capacidad de enfrentar desafíos, buscar soluciones creativas, aprender de los errores y mantener autoconfianza. Resaltan la gestión emocional para manejar las propias emociones y el deseo de aprender para crecer. Incluyen recursos tecnológicos como internet, bibliotecas equipadas, espacios tranquilos y organizados, y la guía de un tutor.

También identifican habilidades como la gestión del tiempo, búsqueda y evaluación de información, toma de apuntes efectiva, resolución de problemas y metacognición. En cuanto a recursos, subrayan el acceso a plataformas educativas, aplicaciones de organización, bibliotecas digitales y equipos con conexión a internet.

Finalmente, mencionan la mentalidad y hábitos que incluyen motivación intrínseca, autodisciplina, mentalidad de crecimiento, resiliencia ante retos, así como el papel del docente en modelar y retroalimentar estas prácticas para fortalecer la autonomía en el aprendizaje.

En el encuentro con el fenómeno desde las voces de las docentes en relación con la Autogestión del Aprendizaje, no se limita a capacidades técnicas, ni a estrategias; sino que se considera un fenómeno multidimensional, que se entrelaza con la inteligencia emocional, la cognición, comportamiento y materiales. Los docentes presentan un planteamiento común y es que la autogestión involucra condiciones emocionales, motivaciones y cognitivas (internas); contextuales, sociales y tecnológicas (externas). Se resaltan expresiones como *"regulación emocional adecuada"*, *"capacidad de hacerse cargo"*, *"autoconfianza"*, *"resiliencia ante retos"* y *"motivación intrínseca"*, que consideran a los estudiantes, seres sensibles, que viven en coherencias con sus características internas y externas que favorecen el desarrollo de su potencial. Se evidencia una experiencia educativa, donde se reconoce que el proceso de aprendizaje es vital, relacional, contextualizado, ético y emocional.

Plantear a los docentes la pregunta 15 ¿Cómo aumentar el interés hacia el aprendizaje autogestionado? permite acceder a las estrategias, reflexiones y experiencias que, desde la práctica educativa cotidiana, los maestros consideran eficaces para despertar y sostener en los estudiantes la motivación necesaria para conducir su propio aprendizaje. esta pregunta busca abrir un espacio de diálogo auténtico donde los docentes puedan compartir, desde su horizonte profesional, las acciones y enfoques que consideran pertinentes para fortalecer el interés hacia procesos formativos más autónomos; este interrogante tiene la pretensión de indagar cómo se configura, desde la mirada de los docentes, el vínculo entre motivación, interés personal y responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje, elementos centrales para comprender el fenómeno de la autogestión en el aula. Asimismo, aporta a la investigación al ofrecer insumos valiosos que permitirán contrastar y enriquecer las categorías teóricas establecidas inicialmente, situando las comprensiones sobre el aprendizaje autogestionado en el contexto real de las prácticas pedagógicas.

Tabla 38.

Respuestas a la pregunta 15, concerniente a la autogestión del aprendizaje

DOCENTES ¿CÓMO AUMENTAR EL INTERÉS HACIA EL APRENDIZAJE AUTO GESTIONADO?	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Docente 1. Una forma de hacerlo es que desde las instituciones comprendamos y promovamos el hecho de <u>tener gustos diferentes</u>, elegir siempre <u>mantener las condiciones a favor del estudiantado</u> por encima de las exigencias curriculares. <u>Si un estudiante manifiesta un gusto</u> por cierta disciplina es posible que <u>su autoaprendizaje y autogestión se sostengan sin mayores esfuerzos</u>. Para esto se podrían promover rincones, talleres, proyectos u otras estrategias que le permitan al estudiante escoger según sus talentos y habilidades. La autogestión del aprendizaje, es una habilidad muy selectiva, está muy asociada a los gustos, a los talentos y a <u>lo que te emociona hacer</u>.	Reconocimiento y promoción de la diversidad de gustos e intereses de los estudiantes. Priorizar las condiciones favorables al estudiantado por encima de exigencias curriculares estrictas. Relación entre los gustos del estudiante y el sostenimiento del autoaprendizaje y la autogestión. Promoción de rincones, talleres, proyectos y estrategias que permitan elección según talentos y habilidades. La autogestión del aprendizaje como habilidad selectiva vinculada a gustos, talentos y motivación emocional.
Docente 2. Haciendo que el proceso de aprendizaje sea <u>llamativo, motivador, enriquecedor</u> y un <u>espacio en donde los estudiantes se sientan seguros, cómodos y con deseos de aportar y aprender mutuamente</u>.	Generar un proceso de aprendizaje enriquecedor. Crear un ambiente seguro y cómodo para los estudiantes. Fomentar la participación activa y el aprendizaje mutuo.
Docente 3. Haciendo que el aprendizaje sea relevante, la <u>conexión con la vida real</u>; porque muestra como los conocimientos adquiridos pueden aplicarse a situaciones cotidianas, con los <u>proyectos personalizados</u>, fomentando la autonomía, estableciendo metas, ayudando a los estudiantes a definir los objetivos claros y alcanzables, ofreciendo <u>opciones y brindando diferentes recursos y actividades para que los estudiantes puedan elegir</u>, <u>celebrando los logros</u> y creando ambientes de aprendizaje positivos.	Hacer el aprendizaje relevante y conectado con la vida real. Uso de proyectos personalizados para fomentar la autonomía. Establecimiento de metas y definición de objetivos claros y alcanzables. Ofrecer opciones y variedad de recursos y actividades para elegir. Celebración de logros y refuerzo de la motivación.

	Creación de ambientes de aprendizaje positivos.
Docente 4. Fomentar el interés por el aprendizaje auto gestionado requiere <u>estrategias que inspiren curiosidad, autonomía y sentido de logro</u> en los estudiantes. Como docente, puedes aplicar las siguientes acciones; promueve la relevancia del aprendizaje: relaciona los temas con intereses personales de los estudiantes o con problemas reales que les importen y explica cómo el conocimiento y las habilidades les beneficiarán en su vida diaria o futura. Fomenta la curiosidad: <u>introduce preguntas desafiantes</u> que motiven a los estudiantes a investigar y reflexionar, usa ejemplos novedosos o sorprendentes para captar su atención y despertar su interés. Diseña metas claras y alcanzables: ayuda a los estudiantes a establecer objetivos específicos y medibles para sus proyectos y <u>celebra los pequeños logros</u> para reforzar su sentido de progreso. <u>Proporciona herramientas y recursos accesibles</u>: ofrece materiales como tutoriales, lecturas interactivas, videos y plataformas digitales y enseña cómo buscar y evaluar información de calidad. Fomenta la autonomía progresiva: diseña actividades donde los estudiantes tengan espacio para tomar decisiones, como elegir temas o métodos y aumenta gradualmente la complejidad y libertad en sus proyectos. Crea un entorno seguro para explorar: fomenta la tolerancia al error y promueve el aprendizaje a través de intentos y reflexiones y refuerza que el proceso de aprendizaje es tan importante como el resultado. <u>Actúa como guía, no como fuente única de conocimiento</u>: adopta el papel de facilitador: haz preguntas abiertas, sugiere caminos y reta ideas y motiva a los estudiantes a encontrar respuestas por sí mismos. Refuerza la colaboración y el aprendizaje entre pares: promueve proyectos en grupo donde compartan y enseñen lo que han aprendido y organiza discusiones donde los estudiantes puedan debatir sus hallazgos. <u>Desarrolla el hábito de la reflexión</u>: fomenta el uso de diarios de aprendizaje donde registren avances, retos y aprendizajes, realiza sesiones periódicas para que analicen qué les funcionó y qué mejorar. El aprendizaje auto gestionado se construye con paciencia, estímulos adecuados y <u>confianza en la capacidad del estudiante para dirigir su propio proceso</u>. Como docente, alienta continuamente su interés con entusiasmo y ejemplos prácticos.	Fomentar el interés y la motivación del estudiante mediante curiosidad, autonomía y sentido de logro. Conectar el aprendizaje con la vida real y los intereses personales para hacerlo relevante. Diseñar metas claras y alcanzables, celebrando avances y pequeños logros. Proporcionar herramientas, recursos y estrategias para buscar, evaluar y organizar información. Promover la autonomía progresiva y la toma de decisiones en proyectos y actividades. Crear un entorno seguro que permita explorar, tolerar errores y reflexionar sobre el aprendizaje. Actuar como guía o facilitador, fomentando la autoexploración y el aprendizaje independiente. Impulsar la colaboración y el aprendizaje entre pares mediante proyectos y discusiones grupales. Desarrollar hábitos de reflexión continua sobre avances, retos y estrategias de aprendizaje. Construir la confianza del estudiante y mantener el entusiasmo docente para estimular su interés.
Nota. Elaboración propia (2025).	

Los docentes señalan que para aumentar el interés hacia el aprendizaje autogestionado es importante reconocer y promover los gustos, talentos y emociones de los estudiantes, priorizando sus intereses sobre las exigencias curriculares e implementando rincones, talleres y proyectos que les permitan elegir según sus habilidades. Destacan la necesidad de crear espacios llamativos, motivadores, seguros y cómodos donde los estudiantes deseen participar y aprender mutuamente. Resaltan la relevancia de conectar el aprendizaje con la vida real mediante proyectos personalizados, estableciendo metas claras y alcanzables, ofreciendo opciones y recursos diversos, celebrando logros y generando ambientes positivos.

Así mismo, proponen relacionar los temas con problemas o intereses personales, introducir preguntas desafiantes, diseñar actividades que fomenten la toma de decisiones y aumenten progresivamente la autonomía, utilizar materiales accesibles y enseñar a buscar y evaluar información. También mencionan la importancia de crear entornos donde se tolere el error, se valore el proceso, el docente actúe como guía con preguntas abiertas y se fomente la colaboración entre pares a través de proyectos y debates. Finalmente, sugieren desarrollar el hábito de la reflexión mediante diarios de aprendizaje y sesiones periódicas para analizar avances, reforzando el interés con estímulos, confianza y ejemplos prácticos.

En las respuestas de los docentes a la pregunta 15 ¿Cómo aumentar el interés hacia el aprendizaje autogestionado? que surgen de las experiencias diarias con los estudiantes, donde se reconoce la emoción como un motor para el aprendizaje, donde la motivación se convierte en un punto de partida para cumplir con el propósito de la investigación; permitió conocer los mecanismos que emplean los informantes clave para activar la autogestión conectándolo con la experiencia emocional (deseo por aprender); así mismo, se posibilita la construcción de la aproximación teórica, desde los significados de los actores, en coherencia con el enfoque propuesto por Gadamer (1975). se extrae las premisas clave del aprendizaje como experiencia significativa, donde cobra importancia la elección, relevancia, logro y gestión emocional y la reflexión. Las palabras “gustos”, “emociones”, “logros”, “curiosidad”, “espacio seguro”,

“vida real” aparecen como núcleos de sentido que conectan lo emocional con lo pedagógico.

Fusión de horizontes

Se presentan las unidades de significado identificadas a partir de cada pregunta formulada a los informantes clave y su posterior transformación en la categoría emergente autogestión del aprendizaje. Este ejercicio interpretativo integra el horizonte comprensivo de los participantes con el de la investigadora, permitiendo resignificar los sentidos atribuidos a la experiencia educativa y comprender la autogestión del aprendizaje como un proceso construido desde la vivencia, la reflexión y el diálogo.

Tabla 39.

Integración entre unidades de significado con las categorías centrales de la autogestión del aprendizaje.

PREGUNTA DIRIGIDA AL INFORMANTE CLAVE	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORÍA CENTRAL EMERGENTE
¿Cuáles son tus hábitos y rutinas de estudio?	EST 1.	
	Los hábitos y rutinas facilitan las tareas diarias y permiten automatizarlas.	Organización personal y hábitos para aprender
	Las rutinas generan seguridad, tranquilidad y organización personal.	Organización personal y hábitos para aprender
	Los buenos hábitos fortalecen el sentido de logro y orgullo personal.	Organización personal y hábitos para aprender
	Las rutinas ayudan a gestionar el tiempo y evitar el olvido de actividades.	Organización personal y hábitos para aprender
	La rutina diaria está relacionada con metas, motivaciones y proyectos de vida.	Organización personal y hábitos para aprender
	EST 2.	
	Los hábitos facilitan la realización de actividades sin esfuerzo consciente.	Organización personal y hábitos para aprender
	Automatizar tareas reduce la dificultad y el esfuerzo mental.	Organización personal y hábitos para aprender
	Las buenas rutinas fortalecen el bienestar físico, emocional y académico.	Organización personal y hábitos para aprender
	Los hábitos contribuyen al orden, disciplina y mejor desempeño escolar.	Organización personal y hábitos para aprender

	Las rutinas ayudan a organizar la vida diaria y evitar olvidos.	Organización personal y hábitos para aprender
	EST 3.	
	Las rutinas ayudan a organizar las actividades del día y evitar olvidos.	Organización personal y hábitos para aprender
	Los hábitos facilitan el cumplimiento de responsabilidades académicas y del hogar.	Organización personal y hábitos para aprender
	La planificación reduce el estrés y mejora el enfoque.	Organización personal y hábitos para aprender
	Las rutinas y hábitos fortalecen bienestar físico y emocional.	Organización personal y hábitos para aprender
	EST 4.	
	Las rutinas ayudan a organizar el día y cumplir responsabilidades	Organización personal y hábitos para aprender
	Los hábitos previenen el estrés y facilitan el orden personal.	Organización personal y hábitos para aprender
	Los buenos hábitos favorecen el bienestar físico y emocional.	Organización personal y hábitos para aprender
	La práctica diaria permite mejorar habilidades y aprendizajes.	Organización personal y hábitos para aprender
	Preferencia por ambientes organizados, tranquilos y silenciosos para las rutinas.	Organización personal y hábitos para aprender
¿Qué es para ti ser estudiante?	EST 1.	
	Ser estudiante implica prepararse para cumplir metas y sueños.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	El estudio es una oportunidad constante de aprender cosas nuevas.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	La experiencia escolar se vive como una aventura de descubrimiento.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	La escuela es un espacio para adquirir saberes académicos (leer, escribir, matemáticas, ciencias).	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	EST 2.	
	Ser estudiante implica estar en un espacio donde se aprende.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	La escuela es un lugar para adquirir conocimientos diarios.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	El ser estudiante es una experiencia de	Motivación, propósito y

	descubrimiento y exploración.	sentido del aprendizaje
	El aprendizaje incluye asignaturas y contenidos variados (matemáticas, historia, ciencias, lectura).	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	El proceso educativo puede ser difícil, pero genera satisfacción al comprender. La escuela es también un espacio para socializar y construir amistades.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	Los maestros y las actividades divertidas facilitan el aprendizaje.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	EST 3.	
	Ser estudiante es aprender de los otros por medio del compañerismo y el respeto.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	El aprendizaje escolar es una aventura diaria de descubrimiento.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	En la experiencia de ser estudiante hay retos y dificultades que ayudan a crecer.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	La vida estudiantil permite soñar con el futuro y construir metas.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	Ser estudiante implica cumplir responsabilidades académicas (tareas, exámenes, estudio).	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	La etapa escolar involucra relaciones sociales y apoyo entre amigos.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	EST 4.	
	Ser estudiante es explorar y descubrir el mundo del aprendizaje.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	La escuela es un espacio para aprender algo nuevo cada día.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	El aprendizaje se vive como una aventura con desafíos y descubrimientos.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	La comprensión de materias difíciles genera satisfacción y motivación.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	La escuela también es un espacio para socializar, compartir ideas y aprender de la vida.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	Las experiencias escolares, aunque a veces aburridas, preparan para el futuro.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	El proceso de aprendizaje fortalece habilidades y capacidades personales.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje

¿Cuáles son las actividades académicas de tu preferencia?	EST 1.	
	Actividades que combinan aprendizaje y diversión.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Actividades que fomentan la participación activa y la creatividad.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Actividades de descanso, baile y educación física.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	EST 2.	
	Aprender mediante la lectura y la consulta a expertos.	Organización personal y hábitos para aprender
	Aprender matemáticas usando material concreto.	Organización personal y hábitos para aprender
	Aprender mediante experimentos	Organización personal y hábitos para aprender
	Aprender a través de juegos educativos, proyectos y presentaciones.	Organización personal y hábitos para aprender
	EST 3.	
	Actividades en mesa redonda permiten la participación y expresión de emociones y aprendizajes.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	EST 4.	
¿Cómo se genera el autoaprendizaje en los estudiantes de grado quinto?	Actividades que combinan explicación y práctica en grupos.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Actividades que fomentan la resolución de problemas, acertijos y el trabajo en equipo.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Docente 1.	
	Las guías de aprendizaje fomentan el autoaprendizaje.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Es necesario supervisar los resultados del autoaprendizaje.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Retomar el control de la clase mediante explicación o instrucción directa.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Docente 2.	
	Vincular activamente a las familias para	Convivencia, interacción

	fortalecer el acompañamiento en casa.	y relaciones para aprender.
	Establecer pactos de aula que fomenten autorregulación, compromiso y responsabilidad.	Gestión emocional y autocontrol
	Promover la participación de los estudiantes en el diseño de actividades académicas.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Situar a los estudiantes como eje principal del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	Docente 3.	
	Fomentar un ambiente de aprendizaje autónomo y flexible.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Establecer metas claras y objetivos de aprendizaje alcanzables.	Organización personal y hábitos para aprender
	Ofrecer opciones para que los estudiantes elijan actividades o recursos según sus intereses.	Organización personal y hábitos para aprender
	Estimular la curiosidad mediante preguntas abiertas y desafiantes.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	Organizar el aula para favorecer distintos estilos de aprendizaje y la colaboración.	Organización personal y hábitos para aprender
	Enseñar estrategias de estudio como resúmenes, mapas mentales y resolución de problemas.	Organización personal y hábitos para aprender
	Docente 4.	
	Fomentar autonomía, curiosidad y gestión del propio aprendizaje en los estudiantes.	Organización personal y hábitos para aprender
	Implementar rúbricas y autoevaluaciones para medir progreso individual.	Organización personal y hábitos para aprender
	Promover la reflexión sobre lo aprendido al finalizar cada actividad.	Organización personal y hábitos para aprender
	Usar diarios de aprendizaje para registrar avances, metas y aprendizajes.	Organización personal y hábitos para aprender
	Brindar oportunidades de elección en temas, formatos de presentación y actividades según intereses.	Organización personal y hábitos para aprender
	Adaptar recursos y métodos según estilos de aprendizaje de los estudiantes.	Organización personal y hábitos para aprender

	Incorporar tecnología educativa y recursos digitales que permitan aprender a ritmo propio.	Organización personal y hábitos para aprender
	Establecer un ambiente de apoyo donde los errores sean parte del aprendizaje.	Gestión emocional y autocontrol
	Enseñar estrategias de aprendizaje: organización de tiempo y materiales, técnicas de lectura comprensiva, toma de apuntes y repaso.	Organización personal y hábitos para aprender
	Incentivar la formulación de preguntas y la indagación personal.	Gestión emocional y autocontrol
	Utilizar materiales variados (videos, libros, experimentos, juegos) que motiven la exploración.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	Diseñar actividades basadas en problemas reales o preguntas interesantes que despierten interés.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
¿Cuáles son las herramientas que requieren los estudiantes para aprender de manera autónoma?	Docente 1.	
	Atención sostenida como habilidad clave para el aprendizaje autónomo.	Organización personal y hábitos para aprender
	Ambiente de aula y escolar propicio que favorezca la concentración.	Organización personal y hábitos para aprender
	Comprensión lectora fluida para procesar información de manera independiente.	Organización personal y hábitos para aprender
	Regulación emocional adecuada para gestionar sentimientos y conductas.	Organización personal y hábitos para aprender
	Establecimiento de buenas relaciones con pares y adultos.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Capacidad para respetar y seguir normas básicas.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Habilidad para asumir y cumplir compromisos propios.	Organización personal y hábitos para aprender
	Capacidad de escucha activa y efectiva.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Docente 2.	
	Dominio de habilidades comunicativas.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Docente 3.	
	Herramientas cognitivas para organizar la información.	Organización personal y hábitos para aprender

		hábitos para aprender
	Capacidad de enfrentar desafíos y aprender de los errores.	Organización personal y hábitos para aprender
	Gestión emocional saludable.	Gestión emocional y autocontrol
	Herramientas tecnológicas y espacios de estudio adecuados.	Organización personal y hábitos para aprender
	Acompañamiento docente y tutoría.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Docente 4.	
	Acceso a bibliotecas digitales y materiales confiables.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Uso de aplicaciones y simuladores interactivos.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Mentalidad y hábitos: motivación intrínseca y sentido de propósito.	Organización personal y hábitos para aprender
	Autodisciplina, responsabilidad y cumplimiento de metas.	Organización personal y hábitos para aprender
	Mentalidad de crecimiento y aprendizaje continuo.	Organización personal y hábitos para aprender
¿Cómo aumentar el interés hacia el aprendizaje autogestionado?	Docente 1.	
	Reconocimiento y promoción de la diversidad de gustos e intereses de los estudiantes.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	Priorizar las condiciones favorables al estudiantado por encima de exigencias curriculares estrictas.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	Relación entre los gustos del estudiante y el sostenimiento del autoaprendizaje y la autogestión.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	Promoción de rincones, talleres, proyectos y estrategias que permitan elección según talentos y habilidades.	Organización personal y hábitos para aprender
	La autogestión del aprendizaje como habilidad selectiva vinculada a gustos, talentos y motivación emocional	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	Docente 2.	
	Generar un proceso de aprendizaje enriquecedor.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Crear un ambiente seguro y cómodo para los estudiantes.	Convivencia, interacción y relaciones para

		aprender.
	Fomentar la participación activa y el aprendizaje mutuo.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Docente 3.	
	Hacer el aprendizaje relevante y conectado con la vida real.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	Uso de proyectos personalizados para fomentar la autonomía.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	Ofrecer opciones y variedad de recursos y actividades para elegir.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Celebración de logros y refuerzo de la motivación.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	Docente 4.	
	Fomentar el interés y la motivación del estudiante mediante curiosidad, autonomía y sentido de logro.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	Proporcionar herramientas, recursos y estrategias para buscar, evaluar y organizar información.	Organización personal y hábitos para aprender
	Promover la autonomía progresiva y la toma de decisiones en proyectos y actividades.	Organización personal y hábitos para aprender
	Crear un entorno seguro que permita explorar, tolerar errores y reflexionar sobre el aprendizaje.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	Actuar como guía o facilitador, fomentando la autoexploración y el aprendizaje independiente.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Impulsar la colaboración y el aprendizaje entre pares mediante proyectos y discusiones grupales.	Convivencia, interacción y relaciones para aprender.
	Desarrollar hábitos de reflexión continua sobre avances, retos y estrategias de aprendizaje.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje
	Construir la confianza del estudiante y mantener el entusiasmo docente para estimular su interés.	Motivación, propósito y sentido del aprendizaje

Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

La categoría conceptual Autogestión del Aprendizaje es uno de los ejes estructurales de la investigación, puesto que representa una vivencia compleja que se articula con la emoción, la experiencia y la construcción de sentido. Bajo la orientación filosófica de Gadamer (2006), en el paso de fusión de horizontes entre la precomprensión de la investigadora, los informantes clave y los autores, se espera una verdadera transformación mediada por el contexto, el lenguaje, el tiempo y la cultura institucional. Desde este punto de vista, la Autogestión del Aprendizaje, es entendida como una experiencia emergente, que debe manifestarse en metodologías, discursos, comportamientos, emociones y decisiones en los estudiantes y docentes; por lo que se busca como se configura, resignifica y presenta en el contexto escolar, especialmente como se relaciona con la inteligencia emocional y la experiencia vivida.

A continuación se presenta, cómo los conceptos, sentidos y significados atribuidos a la categoría conceptual, desde el horizonte de los estudiantes y docentes, dialogan con la teoría y las precomprensiones de la investigadora, resultando un nuevo horizonte que aporta significativamente a la construcción de la aproximación teórica para la Autogestión del Aprendizaje, pertinente para el sistema educativo colombiano y contexto en el cual se evidenció la situación problema que motivo la presente investigación. Se encuentra entonces en el horizonte de los estudiantes, en relación a la pregunta 10, ¿Cuáles son tus hábitos y rutinas de estudio? abre la opción de acceder a la experiencia vivida del estudiante en relación con la capacidad que tienen de gestionar el aprendizaje, en lo referente a la organización, planeación, distribución del tiempo y compromiso con el aprendizaje, habilidades que tienen que ver con su funcionamiento cognitivo y dimensiones esenciales de la autogestión; evidenciando la relación entre existente entre los hábitos y rutinas con **una experiencia subjetiva de bienestar**, que permite tener satisfacción personal, sentido de logro y empoderamiento personal.

Teniendo en cuenta lo anterior, Duhigg (2012) define el hábito como una secuencia automática que, una vez establecida, libera recursos cognitivos. Esto valida la percepción estudiantil sobre la disminución del esfuerzo mental; así mismo, se evidencia en el horizonte de los estudiantes, que la **estabilidad emocional** está

asociada a la previsibilidad, Siegel (2010) afirma que la repetición de rutinas proporciona coherencia interna y predictibilidad, favoreciendo la integración del sistema nervioso y la autorregulación; teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que los estudiantes ven las rutinas como proyección personal que hace parte de su identidad, que los motiva a cumplir con las actividades diarias, que los acerca al cumplimiento de sus metas y sueños, lo cual se alinea con Bruner (1996), quien refiere que el sujeto configura su identidad a través de relatos anclados en propósitos futuros; en la narrativa de los estudiantes, se configura la organización como una habilidad que los dota de un poder especial, lo cual eleva la **percepción de eficacia personal**, como lo sostiene Bandura (1986) quien refiere que la autoeficacia está ligada a la creencia en la capacidad de ejercer control sobre el entorno. La rutina es vivida como una fuente de empoderamiento.

Los estudiantes, en su horizonte, con respecto a los hábitos y rutinas de estudio, comprenden la **dimensión formativa del mismo**, en discursos como: “si prácticas todos los días, vas a ser cada vez mejor” lo cual es reforzado por autores como Ericsson et al. (2016) quienes indican que la práctica deliberada es clave para el desarrollo del desempeño experto, lo cual coincide con la percepción estudiantil; lo cual hace que el aprendizaje sea un proceso profundamente humano e integral, donde estas dos competencias se convierten en expresiones pedagógicas del cuidado; así mismo, tal y como lo refiere el **EST 2**: “*Te ayuda a ser más responsable y no sentirte tan estresado.*” Se vislumbra la **función reguladora del hábito en la gestión emocional**, como lo expresa Goleman (1995), quien argumenta que la inteligencia emocional incluye la capacidad de autorregulación y hábitos organizados son una de sus formas conductuales.

Es así como se evidencia que la Autogestión es experimentada como una manera de autonomía emocional que minimiza el estrés y fortalece el sentido del logro y la autoestima. La narrativa de los **EST 3**, “*Te enfocas más.*” / “*Te ayuda a ser más responsable.*” La refuerzan los autores Deci et al. (2000) en su teoría de la autodeterminación, afirman que la autonomía promueve el bienestar y la motivación interna; siendo **los hábitos, herramientas de construcción de identidad y**

propósito. La rutina, que podría leerse como una práctica cotidiana, se resignifica como una herramienta de **proyección personal y narrativa identitaria**. Esto se alinea con Bruner (1996), quien plantea que el sujeto configura su identidad a través de relatos anclados en propósitos futuros.

Con respecto a la relación entre **gestión del tiempo y los hábitos como comportamientos de autocuidado emocional y físico**, Noddings (2002) plantea que el cuidado es una dimensión esencial del aprendizaje, extendida al autocuidado en contextos escolares **EST 2.**, “Nos sentimos más fuertes, saludables y nos irá mejor en la escuela.”, lo plantea en su narrativa como evidencia de que la Autogestión del Aprendizaje es un conjunto de prácticas cotidianas llenas de sentido, identidad y cuidado. Es por lo anterior, que se identifica que los hábitos, como se han visto tradicionalmente, no son solo una estrategia para controlar el tiempo, sino que en el horizonte de los estudiantes se vislumbra que se convierten en una práctica simbólica, vivencial y emocional. Los estudiantes viven la rutina como una opción de realización personal, autonomía, control emocional y empoderamiento.

Desde el ejercicio hermenéutico, con los sentidos y significados emergentes, confirman las precomprensiones de la investigadora; además la transforma ampliando el horizonte de comprensión del fenómeno. Vygotsky (1979), refería que el aprendizaje se medía socialmente, en el horizonte de los estudiantes, se evidencia que los hábitos y rutinas son un mecanismo que, internalizado, permite la regulación emocional. La pregunta a los informantes clave, permitió identificar la permanencia o carencia de las funciones ejecutivas, que son fundamentales en la Autogestión del Aprendizaje; también se convirtió en una invitación a la reflexión metacognitiva, donde el estudiante pueda identificar con que estrategias cuenta para mejorar su desempeño o simplemente responde de manera mecánica o simulada a las demandas del entorno.

En cuanto al concepto que tienen los estudiantes de su rol, en las respuestas a la **pregunta 11 ¿Qué es para ti ser estudiante?** como aspecto importante para la Autogestión del Aprendizaje, se evidencia que dentro de su horizonte la concepción de su rol, está asociado a su proyección al futuro, ya que es una preparación para lo que desea hacer; tal como lo expresa el **EST 1.** “Es una persona que se prepara para

cumplir sus metas y sueños”, donde consideran la institución educativa, como un espacio en el cual pueden tener una **actitud activa frente al aprendizaje** siempre y cuando cumpla con las condiciones socioemocionales. Además, este mismo informante clave, denota que *“A veces es difícil, pero me gusta porque puedo saber más sobre el mundo”*, se perciben los desafíos que ofrece el entorno escolar como una oportunidad de aprendizaje, estando asociado el rol del estudiante con la **resiliencia emocional**.

Zimmerman (1998) *“La motivación personal y el significado asignado al aprendizaje determinan en gran medida el grado de autogestión del mismo”* (p. 66), en donde el concepto de su rol que tienen los estudiantes permite identificar como se visualizan como protagonistas de su desarrollo, en esa medida, el proceso de aprender, no se percibe como una obligación, sino como una experiencia motivada por la curiosidad, tal como lo expresó el **EST 2**. *“descubrir un montón de cosas interesantes”*. Immordino-Yang (2016) y Damasio (2005) sostienen que las emociones integradas al proceso de aprender permiten que el conocimiento se convierta en experiencia vivida, comprendiendo en la narrativa de los estudiantes, que, en su rol, asociando sentimientos como la alegría, al logro en sus actividades, considerándolo una fuente de **placer emocional**.

Al respecto, Freire (1970), *“El aprendizaje auténtico ocurre cuando el estudiante se reconoce como sujeto de su historia, no como ejecutor de tareas ajenas”* (p. 58), lo anterior, evidencia que los estudiantes de grado quinto de primaria, están en capacidad de realizar una **reflexión metacognitiva**, donde pueden, como se mencionó anteriormente reconocer que su experiencial actual está vinculada con su desarrollo personal futuro; el **EST 3**., lo manifestó así: *“puedes soñar con lo que quieres ser cuando seas grande”*. En el discurso de los estudiantes, con respecto a la definición del concepto, se observa una descripción de sus vivencias más significativas, viviendo el aprendizaje desde el deseo, el anhelo y la emocionalidad. Para los jóvenes informantes clave, aprender no es la acumulación de conceptos, sino que se involucra intencionalmente desde sus vivencias emocionales, con sentido de propósito, en el descubrimiento del mundo y de sí mismos. Se reafirma la premisa que la autogestión

nace, cuando los estudiantes se sienten capaces de crear y ejecutar cuando cuentan con un ambiente emocional significativo, donde se pueda construir con autonomía.

Ahora bien, en la categoría de Autogestión del Aprendizaje, este se considera como una **experiencia placentera**, donde el disfrute de encuentra en la posibilidad de **exploración compartida**, lo que les da sentido colectivo a las vivencias en el entorno escolar, se puede evidencia en el discurso del **EST 4.**, *"A mí me gusta cuando jugamos para aprender, porque uno se ríe y aprende sin darse cuenta."* Según Vygotsky (1979), en su teoría educativa, plantea que el juego es un espacio central para el desarrollo emocional y cognitivo, "El juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. En él, el niño siempre se comporta por encima de su edad promedio" (p. 99), lo cual confirma la precomprensión de la investigadora frente la importancia de concebir el aprendizaje como un proceso significativo con alto componente emocional que permita aumentar la motivación intrínseca en los estudiantes, siendo un aspecto clave para la autogestión; la transformación del proceso de aprender desde la percepción de carga hacia un disfrute para los niños resignifica la experiencia escolar.

Desde la precomprensión, se reconoce que el aprendizaje emocionalmente significativo se produce también en la co-construcción, es decir en la **exploración compartida**, desde ese punto de vista, se resalta la importancia del trabajo colaborativo, donde el fortalecimiento de vínculos se vuelve un aspecto clave para fortalecer procesos de autogestión colectiva, donde el rol del docente sea de mediador en las prácticas pedagógicas propuestas. Al respecto el **EST 2.**, *"Me gusta cuando hacemos cosas en grupo, porque todos ayudan y uno aprende más."* Donde se evidencia el **significado relacional** del proceso del desarrollo del autoaprendizaje. Bandura (1986) "El aprendizaje sería sumamente laborioso, si las personas tuvieran que basarse exclusivamente en los efectos de sus propias acciones para saber qué hacer" (p. 39), donde se resalta el papel de la interacción social en el aprendizaje, a través de la observación, el modelado que pueda hacer el docente o los pares y el trabajo colaborativo.

En las respuestas a la **pregunta 12 ¿Cuáles son las actividades académicas de tu preferencia?** se obtiene que el hecho de asociar el aprendizaje **como el camino**

hacia la realización personal EST 1., *"Yo quiero ser veterinaria y por eso tengo que aprender a leer mucho y escribir bien."* Se manifestó como una evolución del nivel de conciencia de los jóvenes, lo cual desde la precomprensión del fenómeno por parte de la investigadora cuando conectó el contenido escolar con el proyecto de vida, se configuró un proceso emocional e identitario que promueve la autogestión. Zimmerman (1998) "Los estudiantes autorregulados son proactivos en establecer metas, planificar y monitorear su progreso" (p. 67), quien plantea que la autorregulación de lo que se aprende se activa cuando el estudiante logra vincular las acciones con sus metas personal, dentro de un contexto determinado.

En este sentido, se obtiene en el horizonte de los estudiantes que puede evidenciarse un significado **expresivo y emocional**, donde el aula se considera un espacio seguro para expresar las emociones, lo que transforma el proceso de aprender, en una experiencia integral, donde el estudiante siente, expresa y comprende; Goleman (1995) "Los niños no pueden aprender adecuadamente si están emocionalmente perturbados" (p. 208), reafirmando la premisa que el desarrollo emocional tiene la misma importancia como el cognitivo en el proceso del aprendizaje significativo autogestionado; **EST 4.,** *"Cuando escribimos cuentos puedo contar cosas que me pasan en mi casa, o cuando estoy triste."*

En el proceso de aprendizaje también se entiende que el uso del cuerpo es un canal para su adquisición, cambiando la noción tradicional de aprendizaje pasivo y netamente cognitivo para convertirlo en una experiencia activa. Kolb (1984) "El conocimiento resulta de la combinación de captar y transformar la experiencia" (p. 41), quien a través de su teoría del aprendizaje experiencial propone que debe involucrar la interacción concreta con el entorno, el cuerpo y la acción; en el discurso del **EST 4.,** *"Me gusta cuando hacemos clase afuera o en educación física, porque uno corre, juega y no se cansa tanto como escribiendo."* Evidenciando el significado vivencial del mismo, lo cual potencia la autogestión del aprendizaje a través de la conexión con el contexto y el uso del cuerpo.

Finalmente, se obtiene que el aprendizaje no puede aislarse de la creatividad, percibido como una **construcción creativa**, Gardner (1995) "La inteligencia es la

capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valorados en uno o más ambientes culturales" (p. 15); según lo anterior, se en el proceso de autogestión del aprendizaje, la creatividad es uno de los caminos para construir y expresar el conocimiento, actuando como un motor, en el cual los estudiantes reconstruyen el contenido de acuerdo a su procesamiento cognitivo, afectivo y expresivo.

Los anteriores cuestionamientos a los estudiantes que permitió conocer su horizonte experiencial en fusión con el marco metodológico y preconcepción de la investigadora, revelaron las condiciones, facilitadores y barreras que se deben tener en cuenta en el desarrollo de la autogestión, en una perspectiva emocional y situada. Se continúa con la interpretación del horizonte de los docentes frente al fenómeno, que permanecen en constante diálogo interpretativo y transformador requerido para construir la aproximación teórica para la Autogestión del Aprendizaje, concebida como una capacidad que se educa, a través de mediaciones pedagógicas, herramientas cognitivas y vínculos emocionales.

En el horizonte de los docentes con respecto a la categoría conceptual Autogestión del Aprendizaje en sus respuestas frente a la pregunta 13 ¿Cómo se genera el autoaprendizaje de los estudiantes de grado quinto de primaria? Se buscó comprender como los docentes experimentan y conciben el origen de la autonomía en los estudiantes, lo que permite confrontar su narrativa con la teoría sobre la autogestión y la precomprensión de la investigadora. Se conecta con los postulados de Piaget (1958), quien, en su teoría sobre el desarrollo del pensamiento, en las etapas de operaciones concretas y operaciones formales se comienza a estructurar el pensamiento lógico y a asumir con mayor responsabilidad las actividades en las cuales participan; también busca validar la precomprensión de la investigadora frente al desarrollo de la autogestión en el ambiente escolar.

El autoaprendizaje es considerado un proceso guiado por el lenguaje y la claridad, el cual no es considerado como una imposición, sino una invitación a través de estructuras comprensibles. En la narrativa de los docentes y el marco teórico, se establece el acuerdo de comprender el lenguaje como guía y el docente como un facilitador, dejando de lado el rol tradicional donde solo transmiten el conocimiento, que

permita la autogestión del aprendizaje por medio de la estructuración de entornos con sentido, reafirmando la acción de planear con claridad y propósito. Al respecto los docentes manifiestan que **Docente 1.** *"Cuando la guía está bien explicada, el estudiante sabe qué hacer, no depende tanto de mí."* Bruner (1996) "El aprendizaje ocurre cuando se ofrecen andamios que permiten al estudiante internalizar el conocimiento" (p. 33), lo que reafirma que la estructura del contenido temático presentado a los estudiantes y el uso claro del lenguaje facilita en los estudiantes la construcción de significados de manera independiente.

Vygotsky (1979) "Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el plano social, y después, en el plano individual" (p. 91), lo cual, en la comprensión del fenómeno se evidencia que los docentes; transformando la visión que se tiene de la autonomía puesto que ahora va desde la independencia hacia la **interdependencia consciente**; se evidencia en el discurso de los docentes que los estudiantes se autorregulan mejor, cuando están en compañía de sus pares. Esta nueva comprensión involucra lo emocional, relacional y pedagógica en una misma dinámica. El **Docente 2.**, *"El niño no aprende solo, necesita también que los papás estén pendientes y uno como maestro se alíe con ellos."* Lo que visibiliza la importante relación entre la triada comunidad (familia) escuela y estudiante, cobrando la Autogestión del Aprendizaje un significado comunitario o social, mediado por otros más expertos.

Se revela entonces una transformación importante en el rol del estudiante, pasando de ejecutor a **protagonista**, en el marco de una pedagogía basada en el respeto, la escucha activa y la autonomía emocional. Zimmerman (2002) "Los estudiantes autorregulados toman decisiones deliberadas sobre sus metas, estrategias y formas de evaluar su desempeño" (p. 67); lo que ofrece una nueva iniciativa y es el ofrecimiento de diversas oportunidades en el proceso de aprender para facilitar la autogestión, facilitando también el empoderamiento estudiantil, siendo una **elección para los estudiantes** el poder gestionar la adquisición al conocimiento; con lo anterior, se accede al conocimiento desde el deseo y no desde la obediencia.

Se evidencia en el horizonte de los docentes, que **el autoaprendizaje es una forma de autorregulación cognitiva y emocional**; **Docente 1.**, *"Usamos diarios de aprendizaje para que se den cuenta de cómo avanzan, qué sienten, qué entienden."* Lo cual se alinea con el horizonte de la investigadora frente a la importancia de la formación integral, donde una habilidad impacta directamente a otra; al respecto Goleman (1995) "Las habilidades emocionales determinan cómo usamos nuestras capacidades cognitivas" (p. 43), donde la conciencia emocional, favorece una mejor toma de decisiones y por ende un mejor comportamiento. Se incluye la metacognición, donde la comprensión se transforma, cuando se reconoce que el estudiante aprende, cuando se observa y analiza a sí mismo en el proceso.

Dewey (1938) "La educación no es preparación para la vida; es la vida misma" (p. 19), argumento con el cual se defendía que el aprendizaje nace de la relación con el otro, la curiosidad, experiencia e indagación. Es por esto que, en la experiencia de los docentes, se percibe la concepción de la autogestión del aprendizaje como **exploración activa**; lo anterior se evidencia en el discurso del **Docente 4.**, *"Les dejo que formulen preguntas, que busquen en libros o con los compañeros, eso los anima a seguir indagando."* Esa experiencia generada de la indagación, es el motor que propulsa el aprendizaje, porque pone sobre la mesa sus pensamientos, sentimientos y deseos de aprender. En este sentido, el aula de clases se transforma en un **laboratorio de pensamiento vivo**, donde la exploración es vista con aprobación, adquiriendo un carácter lúdico, emocional y experiencial.

El **Docente 4.**, *"Yo también me muestro aprendiendo, investigo con ellos, y si me equivoco lo digo, para que vean que todos estamos aprendiendo."*, permite evidenciar como el **autoaprendizaje es una experiencia modelada**; puesto que, desde el horizonte de la investigadora, se ha considerado que un docente que enseña desde el ejemplo a nivel emocional y comportamental humaniza la enseñanza; donde los errores sean vistos como oportunidades de aprendizaje que fortalezcan el desarrollo socioemocional y cognitivo. Freire (1970) "Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediado por el mundo" (p. 72), donde se expone la necesidad de manejar el sistema educativo desde la horizontalidad.

Las respuestas de los docentes como informantes clave, con respecto a la pregunta realizada en la entrevista, revelan como vivencian el fenómeno del autoaprendizaje; en las voces de ellos, se entrevistó diferentes matices que reflejan la complejidad del fenómeno de la autogestión del aprendizaje, se evidencia en su horizonte enfoques técnicos, relacionales, emocionales y éticos. Las expresiones se convirtieron en puertas de acceso a la comprensión e interpretación sobre como los estudiantes gestión su proceso formativo. En la narrativa frente a la pregunta ¿Cómo se genera el autoaprendizaje en los estudiantes de grado quinto? Se encuentran expresiones que denotan el uso de guías, la estructuración de ambientes flexibles, el uso de los pactos de aula, modelar el aprendizaje, así como el diseño de actividades que permitan la metacognición y elección constante por parte de los estudiantes.

En el marco de la fusión de horizontes, del proceso de la comprensión propuesta por Gadamer (1975), el lenguaje revela las vivencias de los informantes clave, siendo un camino hacia la comprensión del fenómeno estudiado, en las respuestas a la pregunta 14 ¿Cuáles son las herramientas necesarias para aprender de forma autónoma? Se identificaron los sentidos y significados vivenciales, los cuales al fusionarse con la precomprensión de la investigadora y el marco teórico se construirá la aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional.

Como parte de las herramientas que consideran los docentes para desarrollar en los estudiantes la autogestión, se encuentra la capacidad cognitiva de la atención y la regulación, como la base de este proceso; el **Docente 3.**, “Tener un tutor que le brinde orientación y apoyo en el proceso de aprendizaje”. Vygotsky (1979) “El aprendizaje se desarrolla en la interacción con herramientas simbólicas y agentes significativos.” (p. 90), que, en el marco de la investigación, el aprendizaje se da en contextos mediados culturalmente, el docente y las características socioculturales son parte del proceso de la autogestión desde el rol de co-creadores.

Así mismo, **la autonomía es considerada como una decisión ética sostenida por el lenguaje;** el **Docente 4.**, “Como docente, es fundamental equipar a los estudiantes con herramientas y estrategias que les permitan desarrollar su autonomía

en el aprendizaje”, y es ahí donde el lenguaje se convierte en una herramienta importante, puesto que implica posicionarse a los estudiantes como sujetos éticos y reflexivos; para lo anterior Habermas (1987) refiere que “La capacidad de lenguaje determina la posibilidad de acción autónoma.” (p. 85), este proceso de metacognición, permite mejorar el **compromiso personal con el saber**, en ese sentido la comunicación es más que una herramienta, hace parte de la autoconstrucción que permite pensarse, decidir y responsabilizarse.

Es así, como los docentes refieren técnicas, estrategias de estudio, creatividad, espacio físico y gestión emocional como partes de las herramientas, emergiendo el sentido que **la autonomía es una unión entre contención emocional, técnicas y metacognición**, donde el entorno y las relaciones que se establecen en el son plataformas simbólicas de la autogestión. **Docente 3.** “Son herramientas cognitivas, estrategias de estudio en las cuales tenemos técnicas de subrayado, resúmenes, mapas mentales; los cuales les permiten organizar la información de manera efectiva.

La capacidad de enfrentar desafíos, buscar soluciones creativas y aprender de los errores.” Se vislumbran entonces conceptos importantes como organización, pensamiento crítico, autoconciencia, motivación, resiliencia, los cuales según autores como Zimmerman, (2002) “Los estudiantes autorregulados son conscientes de su aprendizaje, evalúan y adaptan sus estrategias.” (p. 68), por lo que, para lograr esa autogestión, se debe favorecer la conciencia del error y la capacidad para rediseñar nuevas rutas de aprendizaje alineadas con el deseo y la motivación.

Teniendo en cuenta lo anterior, el rol de la inteligencia emocional es un predictor importante del rendimiento escolar, donde las relaciones interpersonales y la autorregulación que lleva al deseo y ejecución, fortalezcan la atención y la persistencia. Goleman (1995) “Las habilidades emocionales son tan importantes como las cognitivas para el éxito académico.” (p. 42). Un estudiante autogestivo, no solo es eficiente en la academia, sino que aumenta su consciencia emocional que le permite resignificar el proceso de aprendizaje viéndolo como una vivencia integral. Con respecto a la pregunta 15 dirigida a los docentes sobre ¿Cómo aumentar el interés hacia el aprendizaje autogestionado? Del análisis de la narrativa de emergen conceptos como

emoción y gusto, elección y autonomía, relevancia vital, curiosidad y logro, seguridad emocional, reflexión y metacognición.

Se encuentra entonces que **el aprendizaje autogestionado nace del gusto y el deseo**, tal como lo manifiesta el **Docente 1.**, “**La autogestión del aprendizaje está muy asociada a los gustos, a los talentos y a lo que te emociona hacer.**” Y esa motivación nace desde la conexión emocional, reafirmando una vez más la importancia que tiene el desarrollo de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; lo anterior lo reafirma Immordino-Yang et al. (2007) “Los estudiantes aprenden mejor cuando lo que hacen está vinculado a sus intereses personales y emocionales.” (p. 4), lo que en el marco de la comprensión del fenómeno **se vuelve más significativo cuando se conecta con la vida real** de manera que se revuelven los desafíos cotidianos ya sean de índole personal o social; **Docente 3.** “Haciendo que el aprendizaje sea relevante, la conexión con la vida real...”

De acuerdo con lo manifestado por el **Docente 4.** “Diseña metas claras y celebra los pequeños logros para reforzar el sentido de progreso.” **La autogestión se cultiva con libertad guiada y reconocimiento emocional**; lo que permite comprender que la construcción de la autogestión del aprendizaje es un proceso progresivo vinculado necesariamente a la autoestima y el reconocimiento.; puesto que un estudiante que se auto reconoce, se afirma en el proceso y se elige desde lo que es y decide y no desde la imposición.

En ese camino, se considera importante para los informantes clave, **Docente 4.** “Fomenta la tolerancia al error y promueve el aprendizaje a través de intentos.” Considerando **los errores como parte del camino emocional hacia la autogestión**, lo cual fortalece el aprendizaje. Goleman (1995) “La autogestión emocional permite a los estudiantes canalizar sus emociones hacia objetivos positivos.” (p.46); así mismo, Kolb (1984) refiere que “El aprendizaje ocurre cuando el sujeto reflexiona sobre su experiencia concreta y la reorganiza en función de nuevos desafíos” (p.41).

De esta manera, en el proceso de aumentar el interés hacia el aprendizaje autogestionado **el docente es una guía emocional y facilitador del deseo de aprender**, y en el horizonte de ellos lo ponen en evidencia, de esta manera se

resignifica el rol del docente, hacia un acompañamiento emocional que da luz y voz a quien educa. Deci et al. (2000) “Cuando el estudiante experimenta autonomía y competencia, surge una motivación más profunda y sostenida.” (p. 65). El proceso hermenéutico implica volver una y otra vez a las voces de los informantes clave y de las partes al todo, reconociendo el fenómeno en las voces de quienes habla. Los conceptos señalados en el discurso de los docentes, no se identificaron por su frecuencia, sino por su carga semántica, porque reflejan el sentido vivido en la relación educativa.

En la comprensión del fenómeno, la inteligencia emocional no se conceptualiza como tal en el discurso de los informantes clave (docentes), pero si se vivencia en sus prácticas, didácticas, diagnósticos educativos; en la importancia que le dan a la creación de vínculos y la autonomía estudiantil; es decir, la narran desde su hacer pedagógico. La narrativa que usan está cargada de discursos afectivos lo que relaciona directamente el aprendizaje con la emoción, tal como lo postulan los autores Goleman (1995), Gardner (1995), Salovey (2001). En la interpretación del horizonte de los docentes, se encuentra que el interés por la autogestión del aprendizaje, debe partir del propio estudiante, en un ambiente de respeto, estimulado y experiencial. La pregunta a los docentes permitió comprender que la autogestión parte de la inteligencia emocional, la toleración a la frustración y la persistencia; con lo anterior, se **rescata la vivencia subjetiva del estudiante**.

Transformación de significados

Las categorías emergentes organización personal y hábitos para aprender se resignifican al comprenderse como procesos conscientes que permiten al estudiante planificar, regular y sostener su aprendizaje. Estas categorías trascienden la idea de rutinas mecánicas y se interpretan como prácticas formativas que fortalecen la autonomía, la responsabilidad y la constancia en la autogestión del aprendizaje. Se presentan a continuación las tablas de interpretación y comprensión de las categorías emergentes.

TABLA 40.

Interpretación y comprensión de las categorías emergentes organización personal y hábitos para aprender

CATEGORÍA EMERGENTE	INTERPRETACIÓN DE LO EMERGENTE
Organización personal y hábitos para aprender	La organización personal y los hábitos para aprender se revelan como un eje fundamental en la transformación de los significados que los participantes otorgan a su propio proceso de aprendizaje. Los estudiantes concebían la organización como una serie de actividades externas, entre las que se encuentran cumplir tareas, seguir un horario o responder a exigencias, sin reconocer su impacto en la manera como gestionan su aprendizaje. Sin embargo, este entendimiento se amplía y se resignifica: la organización comienza a ser comprendida como una práctica interna que da estructura, claridad y dirección a la experiencia de aprender. A medida que los estudiantes reflexionan sobre sus rutinas, identifican que los hábitos no son simples conductas repetidas, sino decisiones que moldean su actitud, su disposición mental y su capacidad para sostener el esfuerzo. Acciones como planificar, priorizar, dividir tareas, crear ambientes de estudio y establecer tiempos se convierten en recursos personales que permiten disminuir la ansiedad, mejorar la concentración y fortalecer la responsabilidad. Este reconocimiento transforma la percepción inicial de que “organizarse es una obligación”, hacia una comprensión más profunda: organizarse es <i>un acto de autocuidado y autogestión</i>. La categoría evidencia así un movimiento de comprensión donde el estudiante pasa de percibirse reactivo y dependiente del docente o de las circunstancias a asumirse como agente activo que

	puede estructurar su propio proceso. La organización personal se resignifica como un medio para tomar control sobre el aprendizaje, mientras que los hábitos se convierten en prácticas sostenidas que fortalecen la autonomía, disciplinan la atención y apoyan metas a largo plazo. En este sentido, la transformación de los significados revela que la organización y los hábitos no son elementos accesorios, sino condiciones internas que posibilitan la autogestión del aprendizaje. Cuando el estudiante reconoce que puede crear deliberadamente un orden que favorezca su aprendizaje, emerge una comprensión más madura: aprender no solo depende de capacidades cognitivas, sino también de la habilidad de estructurar la propia vida académica. Así, organización y hábitos se integran como pilares que sostienen la autonomía, potencian la toma de decisiones conscientes y fortalecen la capacidad del estudiante para dirigir su proceso formativo.
--	---

Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

La figura 16 sintetiza la relación entre organización personal y hábitos para aprender, evidenciando cómo la planificación, la constancia y la autorregulación favorecen el desarrollo de un aprendizaje autónomo y sostenido.

Figura 16.

Diagrama sistematizador categorías emergentes organización personal y hábitos para aprender.



Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

Tabla 41.

Interpretación y comprensión de las categorías emergentes motivación, propósito y sentido del aprendizaje

CATEGORÍA EMERGENTE	INTERPRETACIÓN DE LO EMERGENTE
Motivación, propósito	Inicialmente, muchos informantes concebían la motivación como un impulso externo asociado a cumplir tareas, responder a exigencias o evitar consecuencias negativas. El aprendizaje se entendía como una

Sentido del aprendizaje	obligación y no como un proceso con significado propio. Sin embargo, en el proceso se van reconfigurando estas percepciones al identificar que el sentido de aprender surge cuando la actividad académica se conecta con intereses, expectativas, metas personales y experiencias vitales. Reconociendo que la motivación y el propósito personal son el núcleo que da sentido al acto de aprender. A partir de las unidades de significado emergen expresiones como: “motivación para superarse”, “ganas de aprender para alcanzar metas”, “darle sentido a lo que se hace”, “comprender el por qué”, “encontrar un propósito”. Estas voces revelan que la motivación se transforma cuando el estudiante deja de ser receptor pasivo para convertirse en un sujeto que elige, comprende y orienta su propio aprendizaje. Así, la motivación ya no depende solo del contexto o del docente, sino de la capacidad de reconocer la relevancia personal, emocional y práctica de lo que se aprende. La transformación de los significados muestra que el propósito cumple una función articuladora: permite comprender de qué manera cada experiencia de aprendizaje contribuye al proyecto de vida, al fortalecimiento de la identidad y a la construcción de autonomía académica. Desde esta perspectiva, el propósito no es un ideal abstracto, sino una guía interna que ordena las acciones, activa la curiosidad y sostiene el compromiso. Cuando el estudiante vincula sus aprendizajes con metas concretas como mejorar, avanzar, solucionar problemas, crecer, surge una motivación más estable, autorregulada y sostenible en el tiempo. El sentido del aprendizaje aparece como la síntesis que
-------------------------	---

	integra emoción, interés, utilidad y proyección personal. Los participantes reconocen que aprender con sentido implica comprender el “para qué”, y que esta comprensión moviliza mayor atención, esfuerzo, reflexión y constancia. De este modo, el aprendizaje deja de ser mecánico para convertirse en una experiencia significativa que se vive desde la conciencia, la elección y la intencionalidad. En términos de autogestión, esta categoría revela que la motivación con propósito es el motor de la autorregulación: permite planear, perseverar, sobreponerse a la frustración y dirigir el propio proceso formativo. Cuando los estudiantes construyen un sentido personal del aprendizaje, desarrollan la capacidad de sostener el esfuerzo, tomar decisiones informadas, establecer metas realistas y actuar con mayor autonomía. La motivación se resignifica como una fuerza interna que da dirección y coherencia al proceso educativo, fortaleciendo al estudiante como agente activo de su propia formación. En síntesis, esta categoría evidencia que la autogestión del aprendizaje se hace posible cuando el estudiante encuentra motivación, propósito y sentido, es decir, cuando comprende que aprender no es un acto impuesto, sino una oportunidad para transformarse, avanzar y construir su propio camino.
--	--

Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

La figura 17 presenta la articulación entre motivación, propósito y sentido del aprendizaje, mostrando cómo estos elementos orientan la disposición del estudiante para aprender. El diagrama sintetiza la comprensión del aprendizaje como una experiencia significativa, guiada por el interés, la intención y el valor personal otorgado al saber.

Figura 17.

Diagrama sistematizador categorías emergentes motivación, propósito y sentido del aprendizaje



Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

Tabla 42.

Interpretación y comprensión de las categorías emergentes convivencia, interacción y relaciones para aprender

CATEGORÍA EMERGENTE	INTERPRETACIÓN DE LO EMERGENTE
Convivencia, interacción y relaciones para aprender	La comprensión inicial que tenían los informantes clave sobre la convivencia en la escuela se asociaba, en muchos casos, a normas básicas de comportamiento, evitar conflictos o “llevarse bien” para no tener problemas. En esta interpretación, la interacción se entendía de forma superficial, como un requisito externo para que la clase transcurriera en orden. Sin embargo, al avanzar en la reflexión sobre sus experiencias, se produce una transformación del significado, donde estudiantes y docentes reconfiguran la convivencia como un elemento clave para aprender, relacionarse con otros y sostener la motivación. A partir de las unidades de significado emergentes como la comunicación asertiva, la escucha activa, el respeto mutuo, la expresión adecuada de emociones, la resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento de logros entre pares y la colaboración, se revela que las relaciones escolares son un tejido afectivo, cognitivo y social que incide directamente en cómo se aprende. El aula deja de ser solo un espacio para recibir información y se convierte en un escenario de construcción conjunta, diálogo y apoyo mutuo. La interacción ya no se comprende como un acto espontáneo o inevitable, sino como una habilidad socioemocional intencional, donde cada estudiante participa desde la empatía, el autocontrol emocional y la responsabilidad con el otro. La convivencia se transforma en una práctica que estructura el aprendizaje: permite compartir ideas, enfrentarse a puntos de vista diferentes, cooperar, pedir ayuda,

	enseñar a otros y aprender del ejemplo. La relación con pares y docentes pasa a entenderse como un recurso pedagógico que potencia la autonomía, el bienestar y la capacidad de autorregularse. Es así, como los estudiantes descubren que aprender también depende de la calidad de sus vínculos: un ambiente seguro, respetuoso y afectivo facilita la concentración, disminuye la ansiedad y fomenta la curiosidad. A su vez, los docentes reconocen que promover relaciones sanas no es accesorio, sino parte central del proceso de enseñanza. La convivencia se resignifica como un espacio de construcción ética y emocional que sostiene el aprendizaje colaborativo. En el marco de la autogestión del aprendizaje, esta categoría muestra que las relaciones positivas permiten a los estudiantes tomar decisiones, buscar apoyo, coordinar tareas, resolver desacuerdos y participar activamente, fortaleciendo su autonomía. La interacción, en lugar de ser dependencia, se convierte en una red que sostiene la autorregulación. Así, aprender desde la convivencia y la interacción implica comprender que el desarrollo académico y el desarrollo socioemocional son inseparables. En síntesis, esta categoría revela que las relaciones humanas son un motor de aprendizaje, y que la convivencia, cuando se construye desde la empatía, el diálogo y el respeto, transforma la experiencia educativa en un proceso más consciente, colaborativo y autónomo, potenciando la autogestión y la toma de decisiones que guían el propio aprendizaje.
--	---

Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

La figura 18, sintetiza la relación entre convivencia, interacción y relaciones para aprender, evidenciando cómo los vínculos respetuosos y el diálogo favorecen el aprendizaje. El diagrama muestra estas categorías como mediadoras sociales que fortalecen la construcción colectiva del conocimiento.

Figura 18.

Diagrama sistematizador categorías emergentes convivencia, interacción y relaciones para aprender



Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

Tabla 43.

Interpretación y comprensión de las categorías emergentes gestión emocional y autocontrol

CATEGORÍA EMERGENTE	INTERPRETACIÓN DE LO EMERGENTE
Gestión emocional Autocontrol	Se evidencia un proceso de transformación en la manera como estudiantes y docentes comprenden el papel de las emociones dentro del aprendizaje. En las unidades de significado, las emociones inicialmente aparecen como reacciones espontáneas, difíciles de controlar y ajenas al proceso académico; sin embargo, a medida que los informantes reflexionan sobre sus experiencias, resignifican estas vivencias y comienzan a ver las emociones como elementos que pueden identificarse, nombrarse, comprenderse y orientar de forma consciente. La gestión emocional se comprende como la capacidad de reconocer los estados afectivos: ansiedad, frustración, enojo, inseguridad, entusiasmo y transformarlos en información útil para actuar de manera más reflexiva. Lo que antes se vivía como impulsividad o desborde, se interpreta ahora como una oportunidad para detenerse, respirar, reorganizar la tarea, pedir ayuda o dialogar. Este cambio hermenéutico muestra que la emoción deja de ser una amenaza para el aprendizaje y se convierte en un recurso para la toma de decisiones, la resolución de problemas y el manejo saludable de la conducta. El autocontrol, por su parte, deja de ser entendido como represión o silencio emocional, y se comprende como un proceso activo de autorregulación que permite anticipar reacciones, modular la respuesta y sostener la atención y la motivación. Las estrategias como la pausa consciente, el manejo del tiempo, las rutinas de calma, la expresión adecuada de sentimientos y la búsqueda

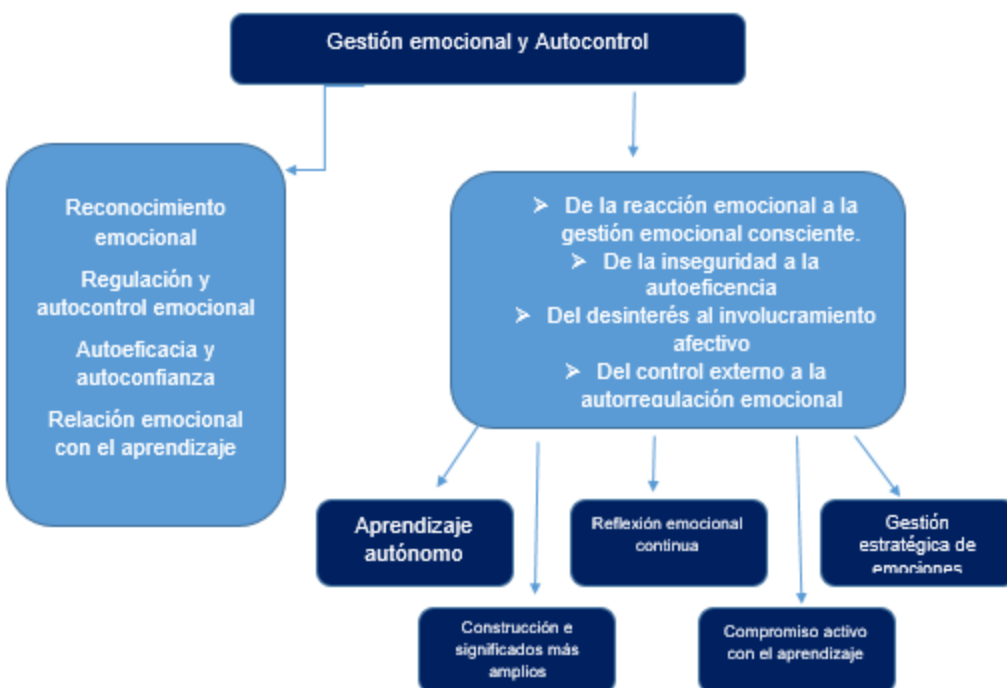
	de apoyo muestran cómo los participantes reconstruyen el sentido del autocontrol, pasando de un control externo impuesto por normas, a un autocontrol interno que nace de la comprensión de sí mismos. Desde la perspectiva de la autogestión del aprendizaje, la transformación más relevante es que los estudiantes reconocen su capacidad para influir en su propio estado emocional y, con ello, en su desempeño académico. La gestión emocional y el autocontrol se convierten en condiciones que sostienen la autonomía: permiten mantener la concentración, reducir la evitación, afrontar tareas difíciles, perseverar ante el error y regular la conducta en contextos de interacción. Lo emocional deja de ser marginal para ocupar un lugar central en la construcción del aprendizaje autorregulado. En resumen, esta categoría revela que la gestión emocional y el autocontrol no solo mejoran el clima escolar, sino que constituyen competencias fundamentales para la autogestión del aprendizaje. La transformación de los significados muestra que aprender implica sentir, interpretar y actuar desde una emocionalidad consciente, capaz de orientar decisiones y sostener el proceso educativo de manera autónoma, responsable y reflexiva.
--	--

Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

La figura 19 sintetiza la articulación entre gestión emocional y autocontrol, mostrando cómo ambos procesos permiten regular las respuestas emocionales y conductuales en el aprendizaje. El diagrama evidencia su papel central en la autorregulación y el desempeño académico.

Figura 19.

Diagrama sistematizador categorías emergentes gestión emocional y autocontrol



Nota. Fuente Elaboración propia (2025).

La precomprensión con la que inició la investigación reconocía la importancia de la autogestión del aprendizaje, asociada a las funciones ejecutivas, que se reflejaban en la estructuración de hábitos, rutinas y organización de actividades escolares de manera estructural y repetida, teniendo un enfoque más conductual que experiencial; lo anterior, se consideraban instrumentos de la gestión escolar, sin tener en cuenta el potencial afectivo, simbólico y transformador de la experiencia estudiantil. La categoría conceptual no era comprendida de manera integral, teniendo en cuenta la sujeto como el centro del proceso. En la interpretación de la comprensión del horizonte de los informantes clave, los estudiantes de grado quinto, resignifican el hábito y la rutina, considerándose ahora como formas de autorregulación emocional y empoderamiento que favorece la construcción de la identidad.

Así mismo, los docentes, en su comprensión del fenómeno, logran conectarse con sus propias vivencias, reconociéndose como orientadores, destacando la

importancia de crear ambientes emocionalmente seguros que favorezcan la autogestión. En este sentido, la precomprensión inicial de considerar los hábitos como una repetición útil para ser autogestivo, se transforma a un proceso automático que disminuye la carga mental y brinda seguridad emocional, siendo un mecanismo que facilita el cumplimiento del propósito. En cuanto a la consideración de la organización como técnica de orden, se convierte en una competencia emocional y de sentido, en el cual los estudiantes la consideran como un “superpoder”. Lo anterior, parte de considerar la repetición de prácticas como un ritual formativo y de crecimiento personal, en el cual, si se alcanza la autonomía emocional, se logra en la ejecución.

Teniendo en cuenta lo anterior, se comprende que un estudiante alcanza la autogestión de su aprendizaje no por instrucciones del docente; sino porque construye un vínculo emocional consigo mismo, con los demás y con su proyecto de vida, en el marco del desarrollo de un currículo que se adapte a las nuevas necesidades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Es así como la autogestión ya no solo es entendida como un proceso netamente metacognitivo, sino que se consolida como un proceso vivencial, emocional, narrativo, social y humano. En los discursos de los estudiantes, con expresiones como “es una aventura” “descubro cosas nuevas” “me preparo para cumplir sueños” reflejan unas vivencias que denotan motivación interna, la cual según Goleman (1995), hace parte de la inteligencia emocional, que es el resultado de tener autoconciencia, autorregulación y empatía.

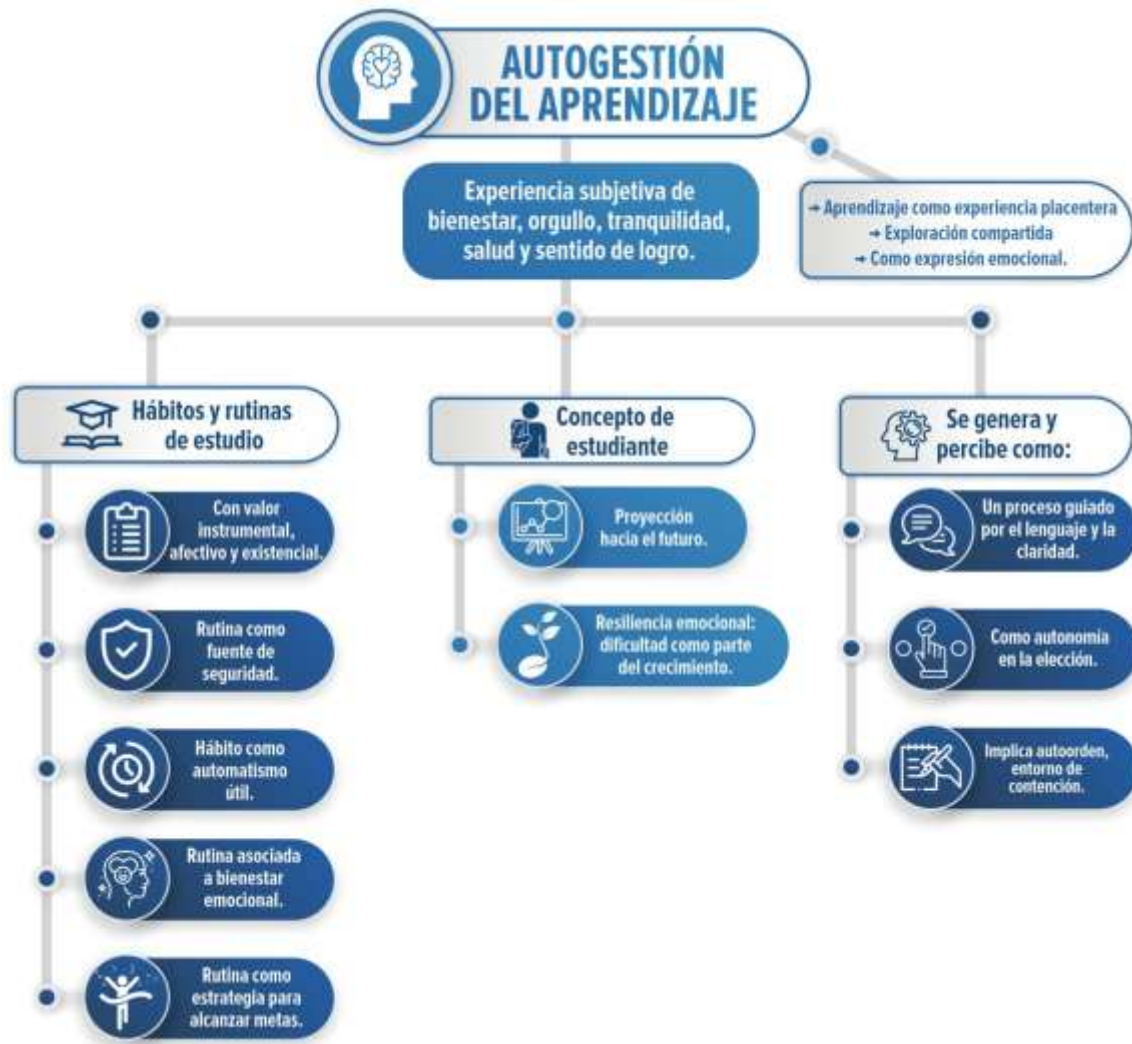
En la categoría conceptual de Autogestión del Aprendizaje, además de reconocer los aspectos anteriormente descritos, donde el hábito se resignifica como práctica emocional, se avanza de la disciplina al autoconocimiento, se resignifica la gestión del tiempo escolar como amor propio, pasando de la productividad o excelencia académicas a un espacio para el cuerpo, la mente y la vocación; donde la emocionalidad no solo acompaña el aprender, sino que lo habilita. De esta manera, en el marco de favorecer el autoaprendizaje, se confirma que la inteligencia emocional es un entramado de sentido que permite mantener el esfuerzo, resignificar los errores y establecer vínculos afectivos con el conocimiento. Con respecto a la experiencia, se transformó a ser la **matriz de sentido del aprendizaje autónomo**, donde el estudiante

no solo ejecuta una tarea, sino que crea emocionalmente su recorrido por el mundo del aprendizaje, este se da, cuando la vivencia se convierte en propósito.

En la transformación del proceso del fenómeno de la autogestión, no se comprendió por la presencia de definiciones; sino porque los informantes clave desde su horizonte, expresaron desde el cuerpo, la emoción y sus vivencias, una verdadera exploración de sentidos. La autonomía es considerada desde la fusión de horizontes como una capacidad relacional y emocional que permite aprender desde la autoconciencia. Lo que se denominaba estrategias de estudio y organización, que son herramientas que los docentes promueven en sus prácticas pedagógicas, se resignifican a recursos internos como la resiliencia, motivación, autoconfianza y externos como el establecimiento de vínculos y las características del ambiente y, lo más importante que gestión emocional se transformó al pilar que sostiene la permanencia en el proceso educativo autogestionado.

Figura 20

Transformación de significados categoría conceptual autogestión del aprendizaje



Nota. Fuente: elaboración propia (2025)

Proceso hermenéutico de la Categoría Conceptual Aprendizaje Experiencial en Primaria

Precomprensión de la Categoría Conceptual Educación Primaria

El nivel educativo primaria, hace parte de la educación básica en el sistema educativo colombiano y para los niños y jóvenes, se convierte en una etapa importante en el desarrollo integral, porque permite consolidar aprendizajes académicos, competencias, relaciones sociales y maduración emocional. En el contexto del propósito de la investigación, la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional, es perentorio identificar y entender cuáles herramientas cognitivas, emocionales, académicas, aptitudinales y actitudinales deben fortalecer los estudiantes del grado quinto para catapultar su capacidad de aprender de manera autónoma. Es por lo anterior, que se pretende ahondar en las estrategias que van a permitir la consolidación de estas habilidades, iniciando desde la precomprensión de la investigadora sobre la educación primaria y su relevancia en el proceso formativo de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, capaces de gestionar su propio aprendizaje.

Se formularon las siguientes preguntas ¿Cómo entiendo yo las herramientas emocionales y cognitivas que deberían consolidarse en los estudiantes de grado quinto para que el aprendizaje experiencial suceda de manera auténtica? ¿Qué aprendizajes considero que deben posibilitarse en el nivel educativo de quinto grado para favorecer procesos significativos de experiencia y sentido? Con el propósito de conocer sobre el proceso de aprendizaje e identificar las necesidades en el marco de la independencia, actividades de preferencia y gestión emocional en el ámbito educativo.

La educación primaria, es entendida como una etapa en la cual los estudiantes deben desarrollar diversas competencias en las diferentes áreas del conocimiento y, en la actualidad, dando mayor énfasis al componente socioemocional, necesarias para tener un buen desempeño en las actividades en las cuales participen; por tanto, la investigadora parte de la premisa que en este nivel educativo los adolescente deben adquirir herramientas para autogestionar de manera autónoma, gestionen mejor sus emocional y logren mayores competencias para avanzar al nivel de secundaria. Desde

esta preconcepción, la investigadora considera que al lograr lo anterior, los estudiantes podrán enfrentar de mejor manera los retos que el sistema educativo y social les presente; además de poder contrastar ese prejuicio con el horizonte de los estudiantes y docentes, generando una aproximación teórica que permita comprender la relación entre inteligencia emocional, experiencia y autogestión del aprendizaje en la educación primaria.

La categoría conceptual Aprendizaje Experiencial en Primaria, es considerada como uno de los fundamentos estructurales en el proceso educativo de los estudiantes, puesto que por la etapa del ciclo vital que atraviesan, se constituyen gran parte de las bases emocionales, sociales, y cognitivas. En este ciclo educativo en el país, el estudiante accede al conocimiento desde un sistema normado que los orientan en la manera como comprenden el mundo. Es por lo anterior, que la categoría conceptual no se aborda desde lo académico netamente, sino desde los sentidos que surgen en las vivencias diarias, en la interacción entre estudiantes, docentes, currículo y contexto. En la Educación Primaria, se moldea la relación con el conocimiento, con los pares, adultos y consigo mismos; siendo entonces un momento de transformación de sentidos, una experiencia formativa en la que los estudiantes y docentes, se comprenden a través de vivencias significativas.

Se reconoce que, en la Educación Primaria, es una oportunidad para la estructuración de hábitos de estudio, potenciar la inteligencia, fortalecer el pensamiento autónomo, que al integrar con teorías como la de Ausbel (1976) del aprendizaje significativo, Kolb (1984) y Goleman (1995) se sustenta la precomprensión que la categoría conceptual es un escenario que se proyecta como un espacio formador de seres humanos sensibles, autónomos y críticos. Al analizar cómo se experimenta la educación en este nivel, desde una conciencia pedagógica plena, el estudiante se transforma en el actor principal de su aprendizaje, desarrolla su identidad y puede construir un vínculo significativo con el conocimiento.

A continuación, se presenta la tabla de las precomprensiones de la investigadora en el marco de la categoría conceptual.

Tabla 44.

Precomprensión de la investigadora categoría conceptual aprendizaje experiencial en primaria

DIMENSIÓN DEL HORIZONTE DE COMPRENSIÓN	PRECOMPRENSIÓN
Fundamento	La Educación Primaria se concibe como una etapa decisiva en la formación integral, donde se configuran aprendizajes, habilidades emocionales y capacidades sociales.
Sentido inicial de la Educación Primaria	Es un nivel educativo que desarrolla competencias cognitivas, socioemocionales y de interacción social que determinan el desempeño académico y personal futuro.
Eje de la investigación	Desde la precomprensión, la primaria es el escenario donde se articulan inteligencia emocional, experiencia y autogestión del aprendizaje.
Supuestos sobre el estudiante de quinto grado	El estudiante debe desarrollar herramientas cognitivas, emocionales y actitudinales.- Es una etapa crítica para promover la autonomía.- Es el momento para fortalecer capacidades que permitan afrontar desafíos educativos y sociales.
Relevancia del aprendizaje experiencial	La Educación Primaria no solo transmite saber académico; transforma la relación con el conocimiento a través de experiencias, vivencias, emociones y vínculos entre docentes, estudiantes y currículo.
Concepción de los procesos procesos formativos en primaria	La Educación Primaria es concebida como una etapa para moldear hábitos, pensamiento autónomo, identidad y relación con el conocimiento. Es también el espacio para consolidar bases emocionales, sociales y cognitivas.
Tensión inicial de la categoría	El sistema educativo define estructuras rígidas, pero la experiencia cotidiana redefine el sentido de aprender. Se reconoce una tensión entre currículo normado y formación integral.
Propósito de transformación del horizonte	Contrastar y transformar la precomprensión a través del testimonio de estudiantes y docentes, para comprender cómo la experiencia, inteligencia emocional y autogestión se configuran en la Educación Primaria.

Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

Encuentro con el fenómeno

La pregunta 16 dirigida a los estudiantes ¿Qué aprendizaje te gustaría adquirir en el nivel educativo de quinto de primaria? Permite conocer la percepción que tienen estos informantes clave como sujetos activos y emocional del proceso de aprendizaje, permitiendo conocer que aprendizajes tienen sentido para ellos, desde sus gustos, intereses y necesidades; lo cual se alinea con el concepto de inteligencia intrapersonal propuesto por Gardner (1995). Así mismo, facilita descifrar la relación entre emoción, experiencia y motivación, puesto que cuando un estudiante manifiesta que desea aprender, lo hace desde sus expectativas, lo cual se relaciona con su proyecto de vida, lo anterior, es una evidencia de como la experiencia y la inteligencia emocional dirigen los propósitos de aprendizajes tal y como lo propone Deci et al. (1985) sobre la motivación autodeterminada. Finalmente, por medio del interrogante, se permite la generación de experiencias de aprendizajes más personalizadas como propuestas pedagógicas basadas en proyectos, talleres, laboratorios, entre otras, donde la autogestión cobra gran relevancia en la generación de la autonomía de manera progresiva.

La tabla 45 presenta la identificación de las unidades de significado emergentes a partir de las respuestas de los informantes clave en cada una de las preguntas formuladas. El mismo ejercicio se realizará por cada pregunta y sus respectivas respuestas.

Tabla 45

Respuestas a la pregunta 16, concerniente al aprendizaje experiencial en primaria

ESTUDIANTES ¿QUÉ APRENDIZAJE TE GUSTARÍA ADQUIRIR EN EL NIVEL EDUCATIVO DE QUINTO DE PRIMARIA?	UNIDADES DE SIGNIFICADO
EST 1. Me gustaría que integraran otras áreas como culinaria, más inglés, matemática y componente físico, me gustaría <u>que nos lo enseñaran a través de la práctica</u> , por ejemplo, haciendo poemas en inglés, acrósticos.	Integración de diferentes áreas del conocimiento. Enseñanza práctica y experiencial, aplicando lo aprendido en actividades concretas. Uso de estrategias creativas para

	aprender.
EST 2. <u>Actividades que involucren el juego, que me expliquen para que sirve esa actividad, actividades divertidas.</u> Mejorar mucho la lectura.	Actividades lúdicas y divertidas que promuevan el aprendizaje. Explicación del propósito de cada actividad para comprender su utilidad. Desarrollo y fortalecimiento de la lectura.
EST 3. El aprendizaje de un nuevo idioma, por medio de una manera <u>didáctica</u> , trabajando en la zona verde, por medio de <u>actividades lúdicas</u> .	Métodos didácticos y lúdicos para el aprendizaje. Realización de actividades en un entorno seguro y favorable (zona verde).
EST 4. Profundizar en los <u>experimentos</u> , porque <u>aprendemos por haciendo</u> .	Aprendizaje experiencial

Nota. Fuente elaboración propia (2025).

Los conceptos más sobresalientes que expresan los estudiantes son aprendizaje práctico y experiencial, juego y actividades lúdicas, didáctica innovadora, interdisciplinariedad, aprendizaje significativo y contextualizado. Estos conceptos destacan la importancia de la lúdica y experiencia en las prácticas pedagógicas. Se evidencia la necesidad de crear y emplear estrategias interdisciplinarias, contextualizadas. Estos hallazgos permiten la creación de una aproximación teórica alineada con las expectativas y necesidades de los estudiantes, en el marco de la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional.

Al recoger las expresiones de los estudiantes sobre cómo les gustaría que se enriquecieran los procesos de aprendizaje, se vislumbra un horizonte común que valora el aprendizaje activo, práctico y vinculado a experiencias significativas. En la narrativa del **EST 1.**, emerge un interés por integrar diversas áreas como la culinaria, el inglés, las matemáticas y la actividad física, destacando el deseo de que se enseñen mediante prácticas creativas como la elaboración de poemas o acrósticos. Por su parte, el **EST 2.** revela un horizonte que sitúa el juego, la comprensión clara del propósito de las actividades y la diversión como elementos centrales para su proceso de aprendizaje, junto a la aspiración de mejorar la lectura. El **EST 3.** orienta su mirada hacia el aprendizaje de un nuevo idioma a través de métodos didácticos que incluyan el

contacto con la naturaleza y actividades lúdicas. Finalmente, el **EST 4.** enfatiza el aprendizaje por la vía del experimento, resaltando que “aprendemos haciendo”, lo que muestra su preferencia por procedimientos prácticos que permitan explorar conceptos de manera concreta. El horizonte estudiantil privilegia la práctica, el juego, la creatividad y el aprendizaje experiencial como vías preferentes para construir conocimiento.

Plantear a los docentes la pregunta 17 ¿Qué herramientas emocionales y cognitivas se deben consolidar en los estudiantes de grado quinto de primaria? posibilita adentrarse en las percepciones, experiencias y criterios pedagógicos que poseen quienes acompañan directamente el desarrollo integral de los estudiantes en el aula; esta pregunta se formula con la intención de explorar cómo los docentes comprenden y priorizan el fortalecimiento de competencias tanto emocionales como cognitivas en esta etapa escolar, identificando cuáles consideran fundamentales para que los estudiantes puedan gestionar de forma autónoma y significativa sus procesos de aprendizaje; tiene como pretensión principal esclarecer qué tipo de recursos internos vinculados a la autorregulación emocional, la motivación, el manejo del error, el pensamiento crítico o las estrategias cognitivas resultan clave según la mirada de los docentes, para potenciar no solo la adquisición de contenidos académicos, sino también el bienestar emocional y la construcción de una autogestión del aprendizaje que se sostenga en el tiempo. Así, la formulación de esta pregunta aporta al estudio insumos valiosos que permiten

Tabla 46.

Respuestas a la pregunta 17, concerniente al aprendizaje experiencial en primaria

DOCENTES ¿QUÉ HERRAMIENTAS EMOCIONALES Y COGNITIVAS SE DEBEN CONSOLIDAR EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE PRIMARIA PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL?	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Docente 1. <u>Las herramientas son: atención sostenida, habilidad cada vez más difícil de desarrollar. Un ambiente de aula y escolar propicio para mantener la atención.; comprensión lectora fluida; regulación emocional adecuada; buenas relaciones con sus pares y adultos; capacidad para</u>	Atención sostenida y desarrollo de la concentración. Ambiente de aula y escolar propicio para el aprendizaje.

<u>respetar y seguir normas básicas; capacidad para hacerse cargo de sus compromisos; capacidad de escucha.</u>	Comprensión lectora fluida. Regulación emocional adecuada. Buenas relaciones con pares y adultos. Respeto y cumplimiento de normas básicas. Responsabilidad y gestión de compromisos. Capacidad de escucha.
Docente 2. <u>Emocionales:</u> La autoestima, la resiliencia, la empatía, la autorregulación, el respeto, compromiso y la responsabilidad. <u>Cognitivas:</u> las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir)	Emocionales: autoestima, resiliencia, empatía, autorregulación, respeto, compromiso y responsabilidad. Cognitivas: habilidades comunicativas
Docente 3. <u>Que tengan autoconciencia, reconocer y nombrar sus propias emociones,</u> comprendiendo cómo sus emociones influyen en su comportamiento, identificar el detonante de sus emociones, regulando estas de manera saludable, <u>realizando técnicas de relajación,</u> respiración profunda, controlando los impulsos, poniéndose en el lugar de los demás y comprendiendo sus sentimientos, construyendo relaciones saludables, <u>resolviendo conflictos de manera pacífica,</u> comunicándose de manera efectiva, cooperando con otros, trabajando en equipo. En cuanto a las herramientas cognitivas, teniendo un <u>pensamiento crítico,</u> analizando información de manera objetiva, evaluando diferentes perspectivas, <u>tomando decisiones informadas,</u> <u>resolviendo problemas de manera creativa,</u> utilizando las estrategias para mejorar la retención de información, recordando hechos y conceptos relevantes, manteniendo la <u>concentración durante tareas prolongadas,</u> expresando ideas de manera clara y concisa, comprendiendo textos complejos, ampliando su vocabulario, <u>ejecutando proyectos colaborativos,</u> haciendo lectura y escritura creativa para estimular la imaginación y el lenguaje.	Desarrollar autoconciencia y autorregulación emocional. Fomentar empatía, relaciones saludables y resolución pacífica de conflictos. Potenciar el pensamiento crítico y la toma de decisiones informada. Mejorar la concentración, retención de información y estrategias de aprendizaje. Fortalecer habilidades comunicativas, creativas y colaboración en proyectos.
Docente 4. Como docente, es fundamental fomentar en los estudiantes de quinto grado de primaria, herramientas emocionales y cognitivas que les permitan afrontar desafíos, construir relaciones saludables y desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Estas herramientas son esenciales para su éxito académico y bienestar general. <u>Herramientas emocionales: autoconciencia emocional, ayudar a los estudiantes a identificar y nombrar sus emociones.</u> Esto puede lograrse mediante dinámicas como el "termómetro	Herramientas emocionales. Herramientas cognitivas. Metacognición. Comprensión lectora y análisis de información. Trabajo colaborativo y refuerzo positivo.

emocional" o diarios reflexivos; promover la autoobservación para que comprendan cómo las emociones influyen en su comportamiento y decisiones. Manejo de emociones: enseñar técnicas de regulación emocional, como la respiración profunda, la meditación breve o el conteo regresivo para calmarse; fomentar la resiliencia frente a los fracasos, mostrándoles que los errores son oportunidades de aprendizaje; empatía, realizar actividades que los ayuden a ponerse en el lugar de los demás, como dramatizaciones o debates sobre situaciones cotidianas; fomentar el respeto por las diferencias individuales y culturales en el aula, resolución de conflictos, enseñar estrategias de comunicación asertiva para expresar necesidades y resolver problemas de manera pacífica y practicar la mediación entre pares para solucionar conflictos comunes en el aula.

Herramientas cognitivas. Pensamiento crítico: desarrollar la capacidad de analizar, comparar y evaluar información, esto se puede trabajar con ejercicios de análisis de textos, resolución de problemas y debates; fomentar preguntas abiertas que los inviten a reflexionar más allá de lo evidente.

Organización y planificación: enseñarles a planificar sus tareas y gestionar el tiempo mediante el uso de agendas, listas de pendientes o esquemas visuales; guiarlos en la creación de estrategias para abordar proyectos largos o complejos. Habilidades de resolución de problemas, promover actividades en las que puedan practicar identificar problemas, buscar soluciones creativas y evaluar su efectividad; integrar desafíos colaborativos, como experimentos científicos o proyectos grupales, para potenciar estas habilidades.

Metacognición, incentivar la reflexión sobre su propio aprendizaje. Por ejemplo, preguntar: "¿Qué fue lo más fácil/difícil de esta actividad?" o "¿Qué podrías hacer diferente la próxima vez?" Ayudarles a identificar estrategias que funcionan mejor para ellos al estudiar o resolver problemas.

Lectura y comprensión crítica: motivar la lectura de diferentes géneros y formatos, seguida de discusiones sobre el contenido, las intenciones del autor y las ideas principales. Introducir herramientas para identificar fuentes confiables y analizar información en la era digital.

Enfoques integrales. Trabajo colaborativo: fomentar actividades grupales donde se refuercen tanto habilidades sociales como cognitivas. Mindfulness, incorporar momentos de calma y reflexión para fortalecer tanto el enfoque como el manejo emocional. Refuerzo positivo, valorar los logros individuales y grupales para construir confianza en sus capacidades.

Con estas herramientas, los estudiantes de quinto grado

estarán mejor preparados para enfrentarse a los desafíos académicos y personales que encontrarán en los próximos años. Como docente, tu acompañamiento cercano y comprensivo será clave para su desarrollo integral.	
--	--

Nota. Fuente elaboración propia (2025).

Los docentes señalan como herramientas emocionales la autoconciencia para identificar y nombrar emociones, comprender cómo influyen en el comportamiento, regularlas mediante respiración profunda, relajación y control de impulsos, fomentar la resiliencia ante errores, cultivar empatía poniéndose en el lugar de otros, respeto por las diferencias, construcción de relaciones saludables, resolución pacífica de conflictos y comunicación asertiva. También destacan la autoestima, responsabilidad, compromiso y autorregulación.

En el ámbito cognitivo mencionan la atención sostenida, comprensión lectora fluida, capacidad de escucha, pensamiento crítico para analizar, comparar y evaluar información, resolver problemas de forma creativa, tomar decisiones informadas y mantener la concentración en tareas prolongadas. Incluyen habilidades comunicativas como hablar, escuchar, leer y escribir, ampliar vocabulario, comprender textos complejos, hacer lectura y escritura creativa, planificar tareas, gestionar el tiempo con agendas o esquemas visuales, emplear técnicas como subrayados, resúmenes y mapas mentales, y utilizar estrategias que mejoren la retención de información. Señalan además la importancia del trabajo colaborativo, la cooperación y el uso de proyectos grupales para reforzar tanto habilidades sociales como cognitivas, la metacognición mediante preguntas y reflexiones sobre el propio aprendizaje, el uso crítico de fuentes en la era digital, y espacios de mindfulness para fortalecer la calma, el enfoque y el manejo emocional.

En el encuentro con el fenómeno desde el horizonte de los docentes, se encuentra que la atención sostenida, es una habilidad importante para ellos, porque a raíz de la tecnología, los estudiantes presentan un tiempo de atención menos funcional, por lo que su mejora, requiere un ambiente propicio. La regulación emocional, esencial para la autogestión del aprendizaje, como componente de la inteligencia emocional, esencial en la educación, se identifican técnicas puntuales como respiración y relajación. El pensamiento crítico, para analizar información de objetivamente,

resignificándolo al emplear estrategias activas como debates y resolución de problemas. El trabajo colaborativo, el cual integra lo emocional y cognitivo por su carácter dialogante; la empatía, reconociéndose como una competencia social necesaria en la convivencia y la autoconciencia, como habilidad importante para comprender el mundo interior y exterior.

Fusión de horizontes

Este proceso interpretativo articula las experiencias escolares vividas por estudiantes y docentes con el horizonte de comprensión de la investigadora, permitiendo resignificar el aprendizaje experiencial como una vía fundamental para el desarrollo de la autonomía y la autogestión del aprendizaje en la educación primaria. Se presenta a continuación las tablas de integración de significados por cada pregunta dirigida a los informantes clave y su transformación en categoría emergente.

Tabla 47.

Integración entre unidades de significado con las categorías centrales del aprendizaje experiencial en primaria.

PREGUNTA DIRIGIDA AL INFORMANTE CLAVE	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORÍA CENTRAL EMERGENTE
¿Qué aprendizaje te gustaría adquirir en el nivel educativo de quinto de primaria?	EST 1.	
	Integración de diferentes áreas del conocimiento.	Interacciones y experiencias que potencian el aprendizaje
	Enseñanza práctica y experiencial, aplicando lo aprendido en actividades concretas.	Interacciones y experiencias que potencian el aprendizaje
	Uso de estrategias creativas para aprender.	Gestión personal del aprendizaje
	EST 2.	
	Actividades lúdicas y divertidas que promuevan el aprendizaje.	Interacciones y experiencias que potencian el aprendizaje
	Explicación del propósito de cada actividad para comprender su utilidad	Interacciones y experiencias que potencian el aprendizaje
	Desarrollo y fortalecimiento de la lectura.	Gestión personal del

		aprendizaje
	EST 3.	
	Métodos didácticos y lúdicos para el aprendizaje.	Interacciones y experiencias que potencian el aprendizaje
	Realización de actividades en un entorno seguro y favorable (zona verde).	Interacciones y experiencias que potencian el aprendizaje
	EST 4.	
	Aprendizaje experiencial	Interacciones y experiencias que potencian el aprendizaje
¿Qué herramientas emocionales y cognitivas se deben consolidar en los estudiantes de grado quinto de primaria para el desarrollo del aprendizaje experiencial?	Docente 1.	
	Atención sostenida y desarrollo de la concentración.	Gestión personal del aprendizaje
	Ambiente de aula y escolar propicio para el aprendizaje.	Interacciones y experiencias que potencian el aprendizaje
	Comprensión lectora fluida.	Gestión personal del aprendizaje
	Regulación emocional adecuada.	Gestión personal del aprendizaje
	Buenas relaciones con pares y adultos.	Interacciones y experiencias que potencian el aprendizaje
	Respeto y cumplimiento de normas básicas.	Interacciones y experiencias que potencian el aprendizaje
	Responsabilidad y gestión de compromisos.	Gestión personal del aprendizaje
	Capacidad de escucha.	Gestión personal del aprendizaje
	Docente 2.	
	Emocionales: autoestima, resiliencia, empatía, autorregulación, respeto, compromiso y responsabilidad.	Gestión personal del aprendizaje
	Cognitivas: habilidades comunicativas	Gestión personal del aprendizaje
	Docente 3.	

	Desarrollar autoconciencia y autorregulación emocional.	Gestión personal del aprendizaje
	Fomentar empatía, relaciones saludables y resolución pacífica de conflictos.	Gestión personal del aprendizaje
	Potenciar el pensamiento crítico y la toma de decisiones informada.	Gestión personal del aprendizaje
	Mejorar la concentración, retención de información y estrategias de aprendizaje.	Gestión personal del aprendizaje
	Fortalecer habilidades comunicativas, creativas y colaboración en proyectos	Gestión personal del aprendizaje
	Docente 4.	
	Herramientas emocionales.	Gestión personal del aprendizaje
	Herramientas cognitivas.	Gestión personal del aprendizaje
	Metacognición.	Gestión personal del aprendizaje
	Comprensión lectora y análisis de información.	Gestión personal del aprendizaje
	Trabajo colaborativo y refuerzo positivo.	Interacciones y experiencias que potencian el aprendizaje

En el horizonte de los estudiantes en la respuesta a la pregunta 16 ¿Qué aprendizaje te gustaría adquirir en el nivel educativo de quinto de primaria? se encuentra que quieren vivir el **aprendizaje a través de la experiencia y la práctica**, tal como lo manifiestan los **EST 1. y 4.**, quienes manifiestan su deseo de que les enseñan las asignaturas tradicionales por medio de actividades como escribir poemas en inglés, experimentos y prácticas en espacios abiertos; que tengan un componente **lúdico y motivador**, como lo refieren los **EST 2 y 3**, quienes prefieren actividades divertidas y didácticas, como juegos en espacios naturales. El **EST 2.**, considera importante la explicación del sentido del conocimiento en la relación con su cotidianidad y finalmente el **EST 1.**, sugiere que se integren las áreas de conocimiento con actividades experienciales y significativas para ellos como culinaria, matemáticas, música, entre otras.

Lo anterior, resuena con los postulados propuestos por Vygotsky (1979) y Kolb (1984), quienes en su teoría reconocen la importancia del aprendizaje experiencial, lo que permite dar un mayor dinamismo a las prácticas pedagógicas, donde se involucren el uso de espacios abiertos y actividades interdisciplinarias; también con su teoría del aprendizaje significativo refiere Ausubel (1976), “el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se relaciona de manera sustancial y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe.” (p.18).

Se evidencia en el discurso de los docentes que **el aprendizaje es un proceso integral**, en el discurso del **Docente 4**. “Es fundamental fomentar herramientas emocionales y cognitivas para el éxito académico y bienestar general”, que, alineado con la interpretación del fenómeno, considera el proceso educativo como un proceso de comprensión continua, en el cual la experiencia y emoción son inseparables. En línea con lo anterior, Gadamer (1975), resalta que la comprensión, más allá de ser un acto mecánico, es un proceso interpretativo que requiere conciencia de sí mismo y del otro; vinculando la metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje, justificando que el aprendizaje debería ser reflexivo y autogestivo.

En las respuestas a la pregunta 17 ¿Qué herramientas emocionales y cognitivas se deben consolidar en los estudiantes de grado quinto de primaria? El **Docente 4.**, refiere que “incorporar momentos de calma y reflexión para fortalecer tanto el enfoque como el manejo emocional”, Goleman (1995), refiere que *“la calma interna propicia el enfoque mental; sin ella, los estudiantes difícilmente pueden aprender o pensar con claridad”* (p. 95). La afirmación del autor, concuerda con la propuesta del docente en la implementación de dichas estrategias neuroeducativas que fortalezcan la atención, memoria de trabajo y la autorregulación emocional, elementos clave en el desarrollo de un estudiante autogestivo. Siegel, (2001) *“El desarrollo de la atención plena permite a los niños responder con mayor claridad emocional y regulación, mejorando su aprendizaje y bienestar”* (p. 33).

Como parte de las herramientas que surgen del horizonte de los docentes, el **Docente 4.**, La enseñanza debe fomentar preguntas abiertas que inviten a la reflexión, lo que se convierte en una invitación a que el aprendizaje no sea un proceso de

memorización, sino de **interpretación y construcción activa del conocimiento**. Se enfatiza así mismo, que el aprendizaje en el marco de la autogestión es más efectivo cuando se relaciona de manera significativa con las estructuras cognitivas ya existentes, la interdisciplinariedad, favorece esas relaciones, facilitando un proceso educativo más profundo y duradero. Piaget (1958), refiere que los estudiantes en la edad de los informantes clave, se encuentran en la transición entre el pensamiento concreto y formal, con el desarrollo de la habilidad de resolución de problemas internos y externos.

En el horizonte de los docentes, se encuentran significados como el que le dan a la habilidad cognitiva de **atención sostenida**, evidenciando que es esencial en la gestión del autoaprendizaje, refiriendo que es responsabilidad de los maestros y maestros mantener dicha atención, puesto que es una capacidad libre y no se puede imponer; **Docente 1.**, señala que la atención sostenida es una habilidad cada vez más difícil de desarrollar debido a las distracciones del entorno, resaltando la importancia de crear un ambiente propicio en el aula para mantenerla. Desde la precomprensión de la investigadora, se reconoce que la atención sostenida, es fundamental en la autogestión del aprendizaje, considerando que un entorno adecuado con estrategias específicas con claves para el desarrollo de los estudiantes de básica primaria, en su transición hacia la básica secundaria.

En la fusión de horizontes de esta categoría conceptual se evidencia una coherencia frente al discurso de los docentes en la manera como resaltan la importancia de la inteligencia emocional, como lo plantea Goleman (1995) en su teoría; **Docente 3.** “los estudiantes reconozcan y nombren sus emociones, comprendan cómo influyen en su comportamiento y aprendan técnicas de regulación como la respiración profunda.” Se puede concluir que desde el horizonte de los estudiantes y docentes en cuanto a las herramientas para la autogestión que se deben desarrollar en la educación primaria, se encuentran de manera reitera los elementos de la inteligencia emocional y el aprendizaje experiencial, lo cual confirma y amplía el horizonte de la investigadora.

Transformación de significados

En el proceso de transformación de los significados, la categoría emergente gestión personal del aprendizaje se resignifica al comprenderse como una capacidad que integra planificación, autorregulación emocional, toma de decisiones y reflexión sobre la propia experiencia. Esta categoría permite interpretar al estudiante como sujeto activo que organiza, orienta y evalúa su aprendizaje desde el sentido que otorga a sus acciones y vivencias.

Tabla 48.

Interpretación y comprensión de las categorías emergentes gestión personal del aprendizaje

CATEGORÍA EMERGENTE	INTERPRETACIÓN DE LO EMERGENTE
Gestión personal del aprendizaje	La categoría Gestión personal del aprendizaje revela un proceso de transformación en el que los estudiantes dejan de concebir el aprendizaje como una acción externa, dirigida por otros, para comprenderlo como una responsabilidad propia que exige autoconocimiento, autorregulación y uso consciente de estrategias cognitivas y emocionales. En la narrativa inicial, los participantes suelen asociar aprender únicamente con “poner atención”, “recordar” o “cumplir tareas”, mostrando una visión limitada y centrada en la ejecución. Sin embargo, a medida que reflexionan sobre su experiencia, se observa una resignificación profunda: reconocen que aprender implica gestionar emociones, regular la conducta, mantener la concentración, tomar decisiones y monitorear su propio proceso. Esta transformación se hace evidente cuando los estudiantes identifican que la regulación emocional no es solo “controlar el enojo”, sino comprender sus emociones, nombrarlas y canalizarlas para favorecer la concentración, la retención y el desempeño académico. El desarrollo de habilidades como la autoestima, la

	resiliencia, la empatía y la autorregulación se convierte en una base para sostener el compromiso y la perseverancia. Así, las emociones dejan de percibirse como obstáculos y se integran como herramientas que posibilitan el aprendizaje. Paralelamente, se amplía la comprensión de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Los estudiantes descubren que comprender un texto, mantener la atención, analizar información o aplicar estrategias de estudio no son actos espontáneos, sino habilidades que deben gestionarse activamente. Surge entonces la conciencia metacognitiva: saber qué necesitan para aprender, cómo se sienten al hacerlo y qué estrategias pueden utilizar para avanzar. La responsabilidad y la gestión de compromisos ya no se viven como obligaciones externas, sino como acuerdos voluntarios que guían su propio proceso de mejora. Gestionar el aprendizaje se reconfigura como una capacidad integral que articula lo emocional, lo cognitivo y lo metacognitivo. La comprensión del aprendizaje se expande: no es solo adquirir información, sino dirigir el propio proceso de crecimiento, tomar decisiones informadas, reconocer dificultades, sostener la motivación y activar recursos internos para superarlas. Así, la Gestión personal del aprendizaje emerge como un eje central para la autogestión, pues convierte al estudiante en protagonista de su formación, capaz de regularse, reflexionar, perseverar y construir rutas propias para aprender de manera autónoma, consciente y significativa.
--	--

Nota. Fuente Elaboracion propia (2025).

La figura 21 sintetiza la gestión personal del aprendizaje como un proceso dinámico de autorregulación, organización y reflexión, evidenciando su papel central en la construcción de la autonomía y el aprendizaje con sentido.

Figura 21.

Diagrama sistematizador categorías emergentes gestión personal del aprendizaje



Nota. Fuente Elaboración propia (2025).

En el proceso de transformación de los significados, la categoría emergente interacciones y experiencias que potencian el aprendizaje se resignifica al evidenciar que aprender no es un acto aislado, sino una construcción que surge del vínculo con los otros y del encuentro con experiencias significativas. Esta categoría permite comprender que las relaciones, el diálogo y las vivencias compartidas amplían los sentidos del aprendizaje y fortalecen su significado en el contexto escolar.

Tabla 49.

Interpretación y comprensión de la categoría emergente interacción y experiencia que potencian el aprendizaje

CATEGORÍA EMERGENTE	INTERPRETACIÓN DE LO EMERGENTE
Interacciones y experiencias que potencian el aprendizaje	Los estudiantes transforman su comprensión del aprender cuando reconocen el valor formativo de las experiencias prácticas, de la participación activa y de los vínculos que establecen en el entorno escolar. Inicialmente, muchos significados estaban anclados a la idea tradicional de que aprender consistía en recibir explicaciones, memorizar contenidos y cumplir instrucciones. Sin embargo, al analizar sus vivencias, los informantes resignifican la noción de aprendizaje al identificar que las experiencias concretas como juegos, proyectos, experimentos, actividades al aire libre, dinámicas creativas, no son solo recursos “divertidos”, sino espacios auténticos donde construyen conocimiento, desarrollan habilidades y fortalecen la comprensión. Las interacciones en el aula con docentes, compañeros y recursos, se reconocen como elementos centrales que movilizan procesos cognitivos, emocionales y sociales. El aprendizaje se potencia cuando ocurre en ambientes seguros, confiables, tranquilos y estimulantes, que permiten sostener la atención, participar sin miedo al error y relacionarse respetuosamente. A través del contacto con pares y

	adultos, los estudiantes desarrollan escucha activa, habilidades comunicativas, colaboración, reflexión conjunta y resolución de problemas, comprendiendo que el aprendizaje no es un acto aislado, sino un fenómeno relacional. La transformación de significados ocurre cuando los estudiantes interpretan que las actividades prácticas y colaborativas les permiten comprender mejor, aprender más rápido, recordar con facilidad y conectar los contenidos con su vida cotidiana. El aprendizaje se convierte así en una experiencia viva, situada y significativa, donde cada interacción aporta nuevas perspectivas y fortalece el pensamiento crítico, la creatividad, la toma de decisiones y la autorregulación. Esta categoría evidencia que las experiencias ricas y las interacciones positivas no solo facilitan el aprender en el momento, sino que forman al estudiante para dirigir su propio proceso. A través de ellas, desarrollan habilidades esenciales como la curiosidad, la búsqueda autónoma de información, la metacognición y la capacidad de planear y evaluar su desempeño. Las experiencias prácticas y colaborativas permiten al estudiante reconocerse como protagonista de su propio aprendizaje y construir una postura activa, consciente y responsable frente a su formación. En síntesis, esta categoría muestra que las interacciones significativas y las experiencias auténticas no solo potencian el aprendizaje, sino que transforman la comprensión de qué significa aprender y por qué importa; revelan que la autogestión se nutre de entornos, prácticas y relaciones que invitan al estudiante a explorarse, decidir, participar y construir sentido en cada etapa del proceso educativo.
--	---

La figura 22 sintetiza las interacciones y experiencias que potencian el aprendizaje, mostrando cómo el intercambio social y las vivencias significativas actúan como mediadores en la construcción del conocimiento y el aprendizaje con sentido.

Figura 22.

Diagrama sistematizador categorías emergentes Interacciones y experiencias que potencian el aprendizaje



Nota. Fuente Elaboración propia (2025).

Desde el proceso hermenéutico de Gadamer (1975), el horizonte de los informantes clave, estudiantes y docentes, evolucionaron en su significado y comprensión, lo cual permitió construir una visión más amplia sobre la Educación Primaria, específicamente el grado quinto. **El aprendizaje se comprende como un proceso integral**, donde la regulación emocional, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo tienen un papel esencial. La precomprensión de la Educación Primaria,

estaba fundamentado en la premisa que el aprendizaje en este nivel educativo debía centrarse en la adquisición de conocimientos básicos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional a través de los Derechos Básicos de Aprendizaje, en el desarrollo, fortalecimiento de habilidades cognitivas y emocionales que permitieran en los estudiantes la gestión de su propio aprendizaje, dejando de lado un poco la dependencia hacia el docente; sin embargo, con el desarrollo del proceso hermenéutico donde se interpreta las voces de los estudiantes y docentes, se produjo una transformación y ampliación de la comprensión inicial.

Se consideraba que la Educación Primaria como un proceso en que los estudiantes a través de estrategias estructuradas como la memorización y la enseñanza guiada se adquirirían los conocimientos esenciales y esperados, con la aplicación del proceso hermenéutico, en el cual los estudiantes manifestaron que el aprendizaje es más significativo cuando se realiza a través de la práctica y la interacción con su entorno cercano; lo cual permitió comprender como la posibilidad de vivir la experiencia directa favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, se consideraba que la autogestión en la etapa del ciclo vital de los informantes clave se daba de manera individual, donde cada estudiante debía desarrollar sus estrategias de regulación emocional y aprendizaje; este horizonte se transformó de tal manera que el juego y las actividades lúdicas se convirtieron en medios para aprender de manera más significativa, porque el aprendizaje en esa etapa es altamente social y con mayor disfrute.

Se encuentra que los estudiantes y docentes en el proceso de aprendizaje y enseñanza viven un currículo segmentado por áreas o asignaturas; al escuchar sus voces, expresaron el deseo de aprender de manera integral, **una interdisciplinariedad significativa**, donde las asignaturas como inglés, matemáticas, lenguaje, entre otras, se impartan dentro de proyectos prácticos y experienciales; es aquí donde surge una transformación significativa y es la educación primaria debe promover las conexiones entre las disciplinas para ser que el aprendizaje sea más holístico, contextualizado y cumpla con las características de la autogestión; esta visión se alinea con el

aprendizaje significativo de Ausubel (1976), que plantea que la integración de conocimientos favorece una mejor comprensión y retención.

Se evidencia la necesidad de **comprender la utilidad de lo que se aprende**, desde el horizonte de los estudiantes, lo que hace replantear la enseñanza en función de su aplicabilidad inmediata y conexión con la vida cotidiana. Esta transformación está en línea con la idea de Gadamer (1975) que todo conocimiento se da en un **contexto histórico y cultural**. La transformación de la comprensión ahora considera que el aprendizaje debe estar ligado a **contextos reales y problemas concretos** que hagan que los estudiantes se involucren de manera activa en su proceso de aprendizaje. Con respecto a la precomprensión del Aprendizaje Experiencial, se consideraba un complemento motivaciones dentro del aula, pero los docentes lo comprenden como una **metodología central para el desarrollo de competencias emocionales y cognitivas**; en este sentido la Autogestión del Aprendizaje no solo requiere reflexión y planificación, sino también experiencia viva y directa.

La figura 23 sintetiza los pilares del **aprendizaje experiencial en la educación primaria**, resaltando su relevancia para promover un proceso formativo que trascienda la mera transmisión de contenidos y se convierta en una vivencia auténtica, profundamente humana y transformadora. Este esquema ofrece una mirada que articula dimensiones emocionales, cognitivas y sociales del aprendizaje, alineándose plenamente con el propósito de fortalecer la autogestión del aprendizaje y la regulación emocional en el aula; se destaca en primer lugar, coloca en el centro la voz del estudiante, reconociéndolo como un sujeto activo, sensible y protagonista de su propio proceso. Esto implica no solo considerar lo que aprende, sino también cómo se siente, qué piensa y de qué forma integra esas vivencias a su proyecto personal. En segundo lugar, subraya el interés por metodologías lúdicas e innovadoras, así como la riqueza que aporta la interdisciplinariedad, elementos que no solo motivan, sino que permiten tender puentes entre distintas áreas del saber, haciendo del aprendizaje algo más cercano y significativo.

Por otro lado, se recalca que el aprendizaje debe entenderse como un proceso integral, donde lo afectivo y lo relacional tienen un peso tan relevante como los

contenidos académicos. Finalmente, resalta la interpretación y construcción activa del conocimiento, invitando a que los estudiantes no sean receptores pasivos, sino exploradores críticos que preguntan, reflexionan y otorgan sentido propio a lo que descubren. Este enfoque respalda la idea de una educación donde el niño o la niña no solo memoriza, sino que vive el aprendizaje como una experiencia que moldea su identidad, fortalece su autonomía y amplía su mirada del mundo.

Figura 23.

Transformación de significados aprendizaje experiencial en primaria



Nota. Fuente: elaboración propia (2025)

MOMENTO V

APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA

PREFACIO

El propósito de esta teoría es ofrecer un marco conceptual que articula la autogestión del aprendizaje con la experiencia vivida y la inteligencia emocional, sustentado en la tradición fenomenológico-hermenéutica de Gadamer (1975). Esta postura epistemológica y ética acoge la complejidad del ser, sus relaciones y las vivencias del entorno educativo en su dimensión más humana. Comprender el aprendizaje no se limita a conocer; implica habitar el sentido vivido que emerge entre lo dicho e interpretado, generando un enfoque profundo sobre cómo los estudiantes y docentes construyen significado en la escuela.

El conocimiento se concibe como un proceso situado, dialógico e histórico, donde los sentidos y significados emergen de la experiencia y la reflexión. La autogestión del aprendizaje se entiende como un proceso en el que el estudiante reconoce su capacidad de decidir, sentir, reflexionar, errar y construir su saber a partir de su mundo experiencial y vivencial. Según Gialdino (2006), en el marco de la investigación cualitativa, una aproximación teórica “no es una teoría acabada, sino una manera de pensar el fenómeno, que surge del análisis interpretativo de los significados contruidos por los actores sociales en un contexto determinado” (p. 37). Este enfoque privilegia la profundidad y riqueza comprensiva por encima de la generalización, tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014): las teorías de este tipo “tienen un carácter exploratorio, proponen comprensiones parciales, abiertas y sensibles al contexto” (p. 501).

La teoría se estructura en cuatro momentos fundamentales: precomprensión, encuentro con el fenómeno, fusión de horizontes y transformación de significados; cada

categoría conceptual reinterpretada surge de la interpretación de los conceptos, sentidos y significados presentes en el discurso de los actores educativos, integrando sus vivencias con teorías existentes. Gadamer (1975) afirma que “comprender no es una forma de conocer, sino de ser transformado por lo comprendido” (p. 345), lo que fundamenta la concepción de la autogestión del aprendizaje como un proceso vivencial, donde los estudiantes se reconocen como sujetos activos capaces de intervenir en su aprendizaje, siendo escuchados, valorados y emocionalmente contenidos.

En la práctica educativa, los estudiantes logran autogestionar su aprendizaje cuando comprenden las actividades, se sienten emocionalmente seguros, pueden elegir y encuentran sentido en lo que hacen. No es la norma externa la que moviliza la autogestión, sino el deseo interno de comprender y participar activamente en su propio proceso. Esta concepción se alinea con teorías contemporáneas sobre aprendizaje autorregulado. Zimmerman (2002) define la autorregulación como el uso activo de procesos metacognitivos, motivacionales y conductuales para alcanzar objetivos de aprendizaje; sin embargo, desde esta perspectiva hermenéutica, dichos procesos no emergen de manera abstracta, sino que están condicionados por la experiencia emocional y el sentido otorgado a ella. Gadamer (1975) subraya que la experiencia auténtica transforma porque “nos pone en contacto con lo que no sabíamos, con lo inesperado que rompe nuestras expectativas” (p. 351).

El aprendizaje se vive en entornos que permiten al estudiante ser escuchado, equivocarse sin temor, elegir con guía, emocionarse con libertad y construir sentido con otros. La experiencia se convierte en la fuente epistémica que da sustento a la comprensión del aprendizaje, mientras que la inteligencia emocional actúa como canal profundo de interpretación, permitiendo reconocer y gestionar las propias emociones y facilitando relaciones más sanas y decisiones conscientes. La emoción, como lenguaje, comunica aquello que no puede explicarse con palabras, convirtiéndose en un núcleo constitutivo de la autogestión.

La teoría se presenta estructurada a partir del círculo hermenéutico, interpretando los discursos de estudiantes y docentes sin imponer definiciones cerradas, sino ofreciendo un marco interpretativo que refleja la complejidad del

aprendizaje humano. Inspirada en la hermenéutica gadameriana, esta teoría propone repensar la educación primaria desde la comprensión, la emoción y la experiencia como formas legítimas de conocimiento, reconociendo al niño como sujeto con voz, conciencia y capacidad de autogestión de su propio aprendizaje.

Fundamentación filosófica

De acuerdo con la hermenéutica filosófica, la cual sostiene que la comprensión constituye el modo fundamental de ser en el mundo y el conocimiento se construye desde la experiencia, el lenguaje, las vivencias y la historia; surge del diálogo entre la narrativa de los estudiantes y docentes, desde una postura en la cual se reconoce que comprender es permitir el surgimiento del sentido en la interacción entre los informantes clave, teóricos, investigadora en un contexto determinado. Gadamer (1975) “La comprensión no es un método del conocimiento, sino una forma de participación en el ser” (p. 250). Esto legitima la autogestión del aprendizaje, no como una definición impuesta, sino como una **experiencia vivida, narrada y emocionalmente significada** por los propios estudiantes y docentes y esa dinámica permitió la comprensión.

Así mismo, se reconoce que la experiencia es el motor de la autogestión, aprender a través del hacer, sentir, equivocarse y reflexionar, lo cual transforma al estudiante. Desde Gadamer (1975), esto tiene valor epistémico: solo comprendemos algo cuando hemos sido transformados por la experiencia vivida “La experiencia auténtica se distingue por su negatividad: destruye las expectativas y transforma la comprensión” (p. 351). Es así como la hermenéutica filosófica es la corriente que fundamente ontológica, epistemológica y metodológicamente, porque estudia los fenómenos desde el interior de las experiencias vividas, relatadas y compartidas; bajo esta fundamentación, es una apuesta por una educación más humana, donde el objetivo no se limite a la adquisición de conocimientos, sino que se tenga la oportunidad de aprender maneras de comprender, emocionarse y relacionarse con el mundo.

Dimensión ontológica, epistémica, teleológica, axiológica y heurística

La ontología, interroga por el ser, como sujeto que aprende; en el proceso de la Autogestión del Aprendizaje, se parte de una concepción del estudiante de quinto de primaria, como un sujeto hermenéutico, capaz de construir significados desde sus emociones y experiencia asumiendo un rol activo en su proceso de aprendizaje. Se afirma que el estudiante es un ser con voz, con un mundo interior y con capacidad de auto comprensión, el cual aprende cuando lo que se enseña, conecta con su ser; esta percepción se respalda en la teoría de Vygotsky (1979) “El niño no es una tabla rasa, sino un ser en construcción que interpreta el mundo desde su experiencia y emociones” (p. 86). Teniendo en cuenta lo anterior, es una expresión del ser en relación consigo mismo, con los otros y con su entorno escolar. En ese orden de ideas, el estudiante es reconocido como un ser emocional y experiencial; lo cual, según Ricoeur, (1990) “El ser humano es un ser afectivo cuya comprensión del mundo está siempre mediada por la emoción y la experiencia” (p. 57).

Los estudiantes de básica primaria, comprenden y dirigen el aprendizaje en función de cómo se sientan, en donde las emociones llamadas comúnmente positivas facilitan la comprensión y la toma de decisiones; lo que convierte a la inteligencia emocional en una condición ontológica para que el aprendizaje sea autentico y autónomo. Goleman (1995) “La autoconciencia emocional es la base para la autorregulación, y ambas permiten una acción intencional en el entorno escolar” (p. 83). En este sentido, el ser es una forma de ser, es una relación del estudiante consigo mismo y con su mundo, mediada por la emocionalidad, el lenguaje y la experiencia. Por ello, la autogestión se construye cuando el estudiante se apropia de su experiencia y la carga de sentido.

De acuerdo a la transformación de la comprensión, los estudiantes de grado quinto desarrollan la autogestión, cuando pueden explorar, errar - retomar, reflexionar y expresar lo que sienten, convirtiendo al aula en un espacio profundamente humano vinculado a la posibilidad de significar su vivencia escolar; se reconoce a la infancia y pre adolescencia no solo como una etapa del ciclo vital, sino también como una construcción cultural, social y pedagógica; una etapa de apertura al sentido; se

construye por el diálogo interno, el deseo de comprender y la necesidad de participar, apareciendo como una manifestación del ser libre, reflexivo y emocionalmente presente en su proceso de aprendizaje.

En la dimensión epistemológica, el enfoque se sustenta en la comprensión y la interpretación, reconociendo que el conocimiento educativo surge del encuentro entre el investigador y el sujeto que vive la experiencia. Por esta razón, dicho conocimiento se configura a través de una fusión de horizontes que se activa durante el proceso interpretativo. Según Gadamer (1975) “La comprensión es el verdadero modo del conocimiento humano” (p. 310), el aprendizaje se da tras la interpretación de las vivencias, narrativa, sentimientos y comprensión de la experiencia de aprender. La epistemología es contextualizada, sensible y sitiada, teniendo una comprensión del conocimiento como subjetivo y compartido, que se co-construye en el diálogo con el otro y esta mediado por el lenguaje, la cultura, emoción y experiencia. En este saber, se respeta la voz de los estudiantes y docentes como portadores del saber legítimo. Por lo anterior, la autogestión se da tras una apertura epistémica al lenguaje vivencial, que da cuenta de la comprensión de los estudiantes y docentes sobre su proceso de aprender. Desde esta aproximación, el investigador a partir de su precomprensión entra en juego con la narrativa de los informantes clave y ese diálogo transforma su comprensión y el conocimiento que produce.

En su dimensión teleológica se construyó con un propósito ético, educativo, humano y transformador; donde se comprenda el aprendizaje como un camino de autorrealización y empoderamiento desde la infancia. Se realizó con el objetivo de abrir caminos para repensar la educación primaria desde la inteligencia emocional, a experiencia y la capacidad de autogestión, tan necesaria en el mundo actual. El fin de esta, es favorecer y aportar a una transformación del paradigma educativo hacia una atención en quien está siendo el estudiante mientras aprende y como sus emociones, experiencias y su capacidad de elección se integran como parte esencial en el proceso; desde esa perspectiva la autogestión es vista como un acto de conciencia y libertad interna, no como algo externo sujeto de evaluación, así lo afirma Gadamer, (1975)

“Solo quien se apropia de su experiencia puede decidir con autonomía. Solo quien comprende, puede actuar con libertad” (p. 320).

El propósito axiológico, es la reivindicación de la dignidad desde etapas tempranas del ciclo vital, donde los estudiantes tengan derecho a expresar su voz, a cometer errores y estos sean resignificados, la expresión de emociones tenga lugar y a la construcción de sentido. Al respecto Freire (1970) “La tarea de la educación no es formar al niño a imagen del adulto, sino permitirle convertirse en sí mismo en relación con el mundo” (p. 76). La dimensión teleológica de la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional es también una toma de conciencia pedagógica, donde se busca inspirar a los docentes y directivos responsables de las actuaciones curriculares, a repensar el propósito de la educación primaria en cuanto a la formación de seres humanos que se comprendan a sí mismos, sean empáticos, compasivos, inclusivos e integrales.

En cuanto al sistema de valores de la aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje (ver figura 9), que hacen parte de su dimensión axiológica, se puede afirmar que estos emergieron desde el lenguaje, las emociones y significados construidos por los estudiantes y docentes; los valores son constitutivos del conocimiento, al respecto Gadamer (1975) refiere que “Comprender al otro es siempre un acto ético, pues implica exponerse a ser transformado por su verdad” (p. 362); es por ello que los valores emergentes en el marco de la aproximación teórica, invitan a repensar la educación primaria como un espacio de autogestión auténtica; por eso los valores son: **dignidad de la infancia y preadolescencia**, porque se reconoce al estudiante como un ser pleno de sentido, lenguaje, emoción y de poder interpretativo, lo cual es un acto ético, se fundamenta en la convicción de que toda experiencia del estudiante tiene valor en sí misma y debe ser escuchada y validada por el entorno educativo; el siguiente valor es la **autonomía reflexiva, consciente y emocionalmente autorregulada**, esta aproximación teórica permite que el estudiante explore, elija, se equivoque y aprenda desde su propia experiencia.

Figura 24.

Valores centrales de la aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje.



Nota. Fuente: elaboraciónn propia (2025)

Otro de los valores emergente es **la empatía y reconocimiento del otro**, donde el sistema educativo debe formar estudiantes capaces de reconocerse en el otro, de ponerte en su lugar, convivir desde el afecto y el respeto, siendo este un valor pedagógico estructurante; al respecto Freire (1970) “Educar es un acto de amor, y por eso, un acto de valor” (p. 132). Esta aproximación teórica valora el **aprendizaje como un proceso de humanización**, donde el aprendizaje implica desarrollo un sentido de identidad, pertenencia, capacidad de expresión y construcción de significado. Finalmente, el valor de la **confianza pedagógica**, en la cual el docente promueve la

autogestión y la inteligencia emocional en los estudiantes, actuando desde la confianza en el otro, no desde el control; se valora la confianza mutua como base de la relación educativa, y como un requisito para que el estudiante se atreva a autorregularse y explorar; teniendo en cuenta lo anterior, el proceso de generación de esta aproximación teórica se alineó con el método hermenéutico de Gadamer (1975), donde comprender al otro implica un acto de apertura y reconocimiento ético, por eso, se tuvo en cuenta los valores hermenéuticos como la humildad interpretativa, reconociendo que el otro tiene algo que enseñarme; la escucha activa, el respeto por el lenguaje vivido y la responsabilidad del impacto que tendrá en las prácticas pedagógicas.

La dimensión heurística hace referencia a la potencialidad creativa, orientadora y generadora de nuevas comprensiones, prácticas o líneas de investigación que ofrece; en el marco de la fundamentación filosófica y el proceso de la comprensión, se responde al interrogante: ¿Qué nuevas comprensiones, interrogantes o rutas pedagógicas y académicas se abren a partir de esta teoría emergente? Comprender, no significa cerrar el sentido, sino abrir horizontes de interpretación, por ello, la presente aproximación teórica, en el marco del método gadameriano, invita a seguir preguntando, dialogando, aplicando y resignificando lo comprendido; Gadamer (1975) “Lo que se comprende, no se agota en sí mismo, sino que proyecta nuevos sentidos hacia el futuro” (p. 319). Se abren entonces caminos para transformar la comprensión de los estudiantes, la enseñanza y la evaluación del aprendizaje en la educación básica primaria.

En el momento de interrogarse, del método Gadameriano, se podrían generar entre muchas otros interrogantes los siguientes: ¿Cómo se transforma la autogestión cuando el estudiante puede narrar emocionalmente su experiencia? ¿Qué rol juegan los climas emocionales del aula en la construcción del sentido del aprendizaje? ¿Cómo varía la autogestión en función del estilo docente o del entorno sociocultural?

Otro de los valores emergente es **la empatía y reconocimiento del otro**, donde el sistema educativo debe formar estudiantes capaces de reconocerse en el otro, de ponerse en su lugar, convivir desde el afecto y el respeto, siendo este un valor pedagógico estructurante; al respecto Freire (1970) “Educar es un acto de amor, y por

eso, un acto de valor” (p. 132). Esta aproximación teórica valora el **aprendizaje como un proceso de humanización**, donde el aprendizaje implica desarrollo un sentido de identidad, pertenencia, capacidad de expresión y construcción de significado.

Finalmente, el valor de la **confianza pedagógica**, en la cual el docente promueve la autogestión y la inteligencia emocional en los estudiantes, actuando desde la confianza en el otro, no desde el control; se valora la confianza mutua como base de la relación educativa, y como un requisito para que el estudiante se atreva a autorregularse y explorar; teniendo en cuenta lo anterior, el proceso de generación de esta aproximación teórica se alineó con el método hermenéutico de Gadamer (1975), donde comprender al otro implica un acto de apertura y reconocimiento ético, por eso, se tuvo en cuenta los valores hermenéuticos como la humildad interpretativa, reconociendo que el otro tiene algo que enseñarme; la escucha activa, el respeto por el lenguaje vivido y la responsabilidad del impacto que tendrá en las prácticas pedagógicas.

La dimensión heurística de la aproximación teórica hace referencia a la potencialidad creativa, orientadora y generadora de nuevas comprensiones, prácticas o líneas de investigación que ofrece; en el marco de la fundamentación filosófica y el proceso de la comprensión, se responde al interrogante: ¿Qué nuevas comprensiones, interrogantes o rutas pedagógicas y académicas se abren a partir de esta teoría emergente? Comprender, no significa cerrar el sentido, sino abrir horizontes de interpretación, por ello, la presente aproximación teórica, en el marco del método gadameriano, invita a seguir preguntando, dialogando, aplicando y resignificando lo comprendido; Gadamer (1975) “Lo que se comprende, no se agota en sí mismo, sino que proyecta nuevos sentidos hacia el futuro” (p. 319). Se abren entonces caminos para transformar la comprensión de los estudiantes, la enseñanza y la evaluación del aprendizaje en la educación básica primaria.

En el momento de **interrogarse**, del método Gadameriano, se podrían generar entre muchas otros interrogantes los siguientes: ¿Cómo se transforma la autogestión cuando el estudiante puede narrar emocionalmente su experiencia? ¿Qué rol juegan

los climas emocionales del aula en la construcción del sentido del aprendizaje? ¿Cómo varía la autogestión en función del estilo docente o del entorno sociocultural?

Estructura General de la Teoría Emergente

Introducción a la Teoría

La Autogestión del Aprendizaje se concibe como un modo de ser del estudiante, construido relacionamente, mediado por su mundo emocional, sus experiencias concretas en el aula y su capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Esta teoría ofrece una visión renovada del aprendizaje en la infancia, preadolescencia y adolescencia, etapas en las que se consolidan procesos de independencia cognitiva y emocional. El lenguaje, el juego, la emoción, el error y la interacción social constituyen los pilares esenciales de la vivencia escolar, transformando la manera en que se comprende y se experimenta el aprendizaje.

Reconfiguración del concepto de Autogestión del Aprendizaje

Tradicionalmente, la autogestión del aprendizaje se concebía como un conjunto de acciones ejecutivas, como la organización y planificación de actividades escolares. En esta teoría, se resignifica hacia una dimensión comprensiva y experiencial, en la que el estudiante regula su conducta, se implica emocional y cognitivamente, toma decisiones, reflexiona sobre sus acciones y busca sentido. La autogestión se activa cuando el estudiante conecta emocionalmente con su experiencia, se siente acompañado y puede decidir conscientemente sobre su proceso, integrando emoción, acción y reflexión.

La experiencia y la inteligencia emocional como núcleos fundamentales

Son condiciones esenciales para la autogestión del aprendizaje. Las emociones median la comprensión, el sentido vivencial de las tareas y el lenguaje mediante el cual el estudiante narra y resignifica su experiencia. Este enfoque inspira la implementación de prácticas pedagógicas basadas en proyectos y metodologías activas, que promuevan el diálogo reflexivo y la autorregulación emocional, especialmente en entornos donde predomina el aprendizaje tradicional vertical. Desde una perspectiva hermenéutica, el estudiante se concibe como un ser en diálogo con su mundo, y el

docente como un acompañante del sentido, más que un transmisor de información. Esta visión ofrece flexibilidad interpretativa, adaptable a diferentes grados, contextos institucionales, procesos de formación docente y líneas de investigación curricular, convirtiéndose en una teoría abierta y contextualizada.

Aprendizaje Experiencial

El aprendizaje experiencial se reconoce como el espacio donde se produce la transformación de la comprensión. El aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante vive, reflexiona y resignifica. Gadamer (1975) señala que la experiencia tiene valor epistémico porque “nos pone en contacto con lo que no sabíamos, con lo inesperado que rompe nuestras expectativas” (p. 351). Kolb (1984) y enfoques críticos complementan esta perspectiva, resaltando la centralidad del cuerpo, el error y el juego como formas de saber. En esta teoría, el aprendizaje experiencial se integra en un marco de significados que condicionan cómo los estudiantes experimentan y comprenden su proceso. Se promueven prácticas colaborativas, donde la emoción, el error y las sensaciones adquieren relevancia, generando un punto de encuentro entre el horizonte de los estudiantes, que valoran la vivencia activa del aprendizaje, y el horizonte de los docentes, que diseñan estrategias para inducir aprendizajes significativos.

Acciones pedagógicas directas

Se priorizan acciones pedagógicas donde prima la acción directa mediante el diseño de rutas de aprendizaje propias donde los estudiantes planifican y deciden cómo alcanzar objetivos. La resolución de conflictos y proyectos personales, mediante situaciones reales que permiten respuestas auténticas. Las interacciones que evidencian inteligencia emocional como autorregulación frente al error, empatía y colaboración. Estas acciones constituyen tanto un medio de aprendizaje como un campo de comprensión, pues la experiencia vivida al ser interpretada aporta a la construcción teórica del fenómeno.

Inteligencia emocional como lenguaje afectivo

La inteligencia emocional media la relación del estudiante con el conocimiento. Permite reconocer emociones, anticipar reacciones, gestionar la frustración y conectar profundamente con lo que se aprende. La escuela se reconoce como un territorio emocional, ético y relacional, donde la autogestión del aprendizaje se forma o se frustra según los vínculos y prácticas presentes. La forma en que el docente se vincula con el estudiante determina significativamente la posibilidad de autogestión.

El estudiante comprensivo

De la fusión de experiencias, emociones y aprendizajes, emerge la figura del estudiante comprensivo (ver figura 25), un ser en formación que interpreta el mundo, gestiona emociones y resignifica su experiencia de aprender; capaz de reflexionar, elegir y responsabilizarse de su propio proceso; desarrolla autonomía en el vínculo con otros, explorando, equivocándose y resignificando lo vivido; contrario a la imagen de estudiante pasivo, se presenta con voz propia y poder transformador. El aprendizaje auténtico surge del estudiante comprensivo, aquel que se constituye en el acto mismo de aprender, interactuando consigo mismo, con sus emociones, con los otros y con el saber.

La experiencia vivida y la inteligencia emocional no solo acompañan, sino que sustentan y posibilitan la autogestión del aprendizaje, transformando la enseñanza, la comprensión y la evaluación. Esta teoría invita a los docentes a reflexionar sobre preguntas esenciales: ¿Cómo acompañan emocionalmente el aprendizaje? ¿Qué espacios de elección y reflexión se brindan a los estudiantes? ¿Qué tanto se permite que los estudiantes escuchen su voz y se liberen del control externo? A partir de estas reflexiones se estructuran las categorías conceptuales que configuran la teoría y guían su aplicación pedagógica.

Figura 25.

Estructura general de la teoría emergente



Nota. Fuente: elaboración propia (2025)

El aprendizaje auténtico se concibe como un proceso integral, emocional, relacional y reflexivo, donde el estudiante no solo adquiere conocimientos, sino que se constituye en sujeto activo de su propio desarrollo. La teoría de la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional se plantea como un

marco interpretativo que transforma la comprensión del aprendizaje, al reconocer que la autogestión no es simplemente un conjunto de acciones, sino una vivencia que emerge de la interacción del estudiante consigo mismo, con sus emociones, con los otros y con el conocimiento.

A partir de esta perspectiva, se presentan las siguientes categorías, cuya interrelación configura y potencia al estudiante como un ser capaz de autogestionar su aprendizaje mediante la experiencia y la inteligencia emocional. Cada categoría y sus subcategorías emergentes fueron comprendidas y resignificadas en el marco de la teoría, reconociendo que el aprendizaje no es un acto lineal, sino una construcción dinámica en la que confluyen el sentir, el hacer, el pensar y el relacionarse. Así, la Autogestión del Aprendizaje, el Aprendizaje Experiencial, la Inteligencia Emocional y el Aprendizaje Experiencial en Educación Primaria se entrelazan para generar un proceso integral en el que el estudiante se convierte en protagonista de su propio conocimiento, capaz de tomar decisiones conscientes, reflexionar sobre su práctica, regular sus emociones y resignificar sus experiencias.

Esta estructura sistémica no solo permite comprender cómo se aprende, sino también ofrece pautas para la aplicación práctica en cualquier contexto educativo, fomentando entornos donde la experiencia, la emoción y la reflexión convergen para formar aprendientes autónomos, críticos y sensibles a su mundo.

Autogestión del Aprendizaje

Elección guiada

La autogestión se activa cuando los estudiantes participan en la selección de actividades, estrategias y materiales, dentro de un marco flexible orientado por el docente. Esta **elección guiada** fortalece la agencia del estudiante, promueve decisiones conscientes y refuerza la construcción de sentido en el aprendizaje.

Autorregulación emocional

La autogestión requiere del **dominio emocional**, entendido como la capacidad de reconocer, gestionar y canalizar las emociones en la acción. La autorregulación se

potencia cuando los estudiantes toman decisiones informadas, considerando su estado emocional y sus metas de aprendizaje.

Reflexión metacognitiva

El estudiante reflexiona sobre su aprendizaje, identifica estrategias que facilitan su comprensión y construye caminos de mejora continua. Actividades como diarios reflexivos, retroalimentación verbal y conversaciones con docentes y pares fortalecen esta capacidad, permitiendo la conciencia de su propio proceso cognitivo y afectivo.

Responsabilidad Compartida

El aprendizaje es un proceso colectivo. La **responsabilidad compartida** reconoce que la comunidad educativa, docentes y pares, participa en la construcción del conocimiento, promoviendo corresponsabilidad y fortaleciendo la cultura escolar.

Aprendizaje Experiencial

Construcción Activa del Saber

Aprender es hacer, interactuar, experimentar y transformar el entorno. La **construcción activa del saber** se concreta en proyectos, actividades de aula contextualizadas, dinámicas cooperativas y experimentación directa con materiales del entorno.

Aprendizaje desde el Error

El error se concibe como oportunidad de reflexión y resignificación. Crear ambientes donde equivocarse sea analizado y comprendido aumenta la confianza y la disposición para explorar y aprender.

Experiencias Multisensoriales

El aprendizaje profundo se potencia cuando los estudiantes perciben, tocan y manipulan el conocimiento. Las experiencias multisensoriales permiten integrar emociones y sentido, reforzando la comprensión integral.

Memoria Afectiva del Aprendizaje

Las experiencias que generan emoción positiva permanecen en la memoria. Diseñar clases conectadas con la vida, la utilidad personal y la relevancia social fortalece la apropiación del conocimiento y su significado duradero.

Inteligencia Emocional

Reconocimiento y Expresión Emocional

Nombrar y expresar lo que se siente es el primer paso hacia la comprensión de sí mismo. Actividades como la rueda de emociones o diarios de reflexión desarrollan habilidades socioemocionales y metacognitivas, favoreciendo la autorregulación.

Regulación Emocional en el Aula

La gestión de emociones como la tristeza, frustración o rabia se fortalece mediante estrategias pedagógicas: respiración consciente, pausas activas y rincones emocionales. Estas prácticas activan el sistema nervioso parasimpático, promueven la atención, la memoria y la motivación, y permiten que los estudiantes respondan de manera consciente a los desafíos.

Empatía y Relaciones Interpersonales

La autogestión del aprendizaje se potencia en un clima de convivencia respetuosa. La empatía fortalece la interacción, reduce conflictos y promueve un ambiente seguro para explorar, equivocarse y aprender.

Estas estrategias son fundamentales para el desarrollo de la **Autorregulación Emocional**, la atención sostenida, la disminución del estrés escolar y la mejora del clima del aula. En cuanto al uso de las pausas activas, son importantes del proceso de enseñanza y de aprendizaje puesto que reactivan el flujo de sangre y oxígeno en el cerebro, lo cual mejora la atención, la memoria y el estado de ánimo; así mismo, ayudan a disminuir la sobrecarga cognitiva, permitiendo a los estudiantes que el

aprendizaje sea más significativo y, finalmente, favorecen la liberación de neurotransmisores como la dopamina, que están asociados al placer y la motivación.

Los rincones emocionales, son espacios físicos que permiten tranquilizar a los estudiantes ante situaciones de alta carga emocional como la rabia, ira, tristeza, los cuales, al ser contextualizados, actúan como una forma de regulación externa guiada, permitiendo al estudiante reconectar con su centro emocional, estimulación la autoconciencia y la pausa reflexiva, en vez de mantener por un periodo prolongado de tiempo las reacciones impulsivas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se resignifica la **emoción como mediadora del sentido**, puesto que aquello que emociona a los estudiantes, genera mayor recordación, integrar las emociones en el proceso de aprendizaje, ya sea por medio de diferentes estrategias, que promuevan la formación integral, convierte el conocimiento en algo significativo y duradero. Con lo anterior, se comprende que las emociones, no son simples reacciones individuales, sino matrices de significado que moldean la manera en que los estudiantes interpretan, comprenden y se vinculan con el conocimiento, consigo mismos y con los demás.

En este proceso de interpretación experiencial, la emoción surge como una guía para la atención, la motivación y la disposición para aprender. La regulación emocional en el aula, empieza a entenderse como una capacidad reflexiva que habilita al estudiante a tomar decisiones conscientes sobre cómo responder emocionalmente ante los desafíos académicos y sociales. En conjunto, estas dimensiones resignificadas posicionan la inteligencia emocional no solo como una competencia transversal, sino como un eje estructurante de la formación integral y del aprendizaje con sentido, donde el aula se transforma en un escenario de humanización y construcción de subjetividades más conscientes, empáticas y autorreguladas.

Aprendizaje Experiencial en Primaria

Escuela como espacio relacional y ético

El aula es un territorio de relaciones y valores. La escucha activa, el respeto por la diferencia, la palabra compartida y la justicia en el trato constituyen la base de una educación que forma ciudadanos y sujetos conscientes.

Vínculo afectivo con el docente

El apego seguro y la relación respetuosa con el docente facilitan la exploración, el respeto, la autoestima y el autoconcepto. Docentes que validan y observan permiten que los estudiantes se dispongan emocional y cognitivamente a aprender.

Participación significativa

La voz del estudiante en la planeación de contenidos, organización del aula y evaluación fortalece la autonomía, el sentido de pertenencia y habilidades socioemocionales como negociación, empatía y responsabilidad. La participación activa genera zonas de desarrollo próximo y empodera al estudiante como constructor de sentido.

Lo anterior, promueve que, en la educación primaria, los **ambientes de aprendizaje sean emocionalmente seguros**, donde el estudiante puede autogestionarse si se siente aceptado, contenido y respetado; es decir, un espacio donde se eviten los gritos, castigos humillantes y la competencia desmedida; sino que, por el contrario, se construyan relaciones horizontales

Integración Dinámica de las Categorías Conceptuales

Las categorías Autogestión del Aprendizaje, Aprendizaje Experiencial, Inteligencia Emocional y Aprendizaje Experiencial en Primaria, junto con sus subcategorías, forman un sistema dinámico e interconectado: la **autorregulación emocional** potencia la reflexión y planificación; La **experiencia corporal y sensorial** activa la memoria afectiva y favorece aprendizajes significativos y la **empatía** mejora el

clima afectivo, reduce conflictos y facilita la expresión emocional. En conjunto, estas dimensiones evidencian que la autogestión del aprendizaje no es lineal, sino una **síntesis vivida**, construida en la interacción entre el estudiante, su mundo emocional, su historia y su contexto educativo.

Aportes al Campo Pedagógico

Esta teoría propone un cambio de paradigma: educar no es transferir contenidos, sino acompañar procesos de construcción de sentido. El aprendizaje se entiende como un fenómeno **emocional, relacional y reflexivo**, donde el docente actúa como facilitador de condiciones para que cada estudiante pueda comprenderse a sí mismo en el acto de aprender. Al integrar la experiencia y la inteligencia emocional como ejes estructurantes, la teoría ofrece un modelo aplicable a cualquier nivel educativo, promoviendo aulas donde la emoción, la reflexión, la autonomía y la participación real potencian la formación integral y la construcción de subjetividades conscientes y autorreguladas.

Figura 26.

Estructura específica de la teoría emergente



Nota. Fuente: elaboración propia (2025)

Reflexión comprensiva del diagrama: El estudiante comprensivo como eje de la teoría

El diagrama propone al estudiante comprensivo como el eje central del proceso de aprendizaje, un ser que se constituye en la interacción consigo mismo, con sus emociones, con los otros y con el saber. Este eje central articula y da sentido a las cuatro categorías emergentes: Autogestión del Aprendizaje, Aprendizaje Experiencial, Inteligencia Emocional y Aprendizaje Experiencial en Educación Primaria, junto con sus respectivas subcategorías, configurando un sistema dinámico y relacional.

La Autogestión del Aprendizaje, con subcategorías como Elección Guiada, Reflexión Metacognitiva, Autorregulación Emocional y Responsabilidad Compartida, se comprende como la capacidad del estudiante de tomar decisiones conscientes, responsabilizarse de su proceso y reflexionar sobre su práctica, integrando lo cognitivo y lo emocional. Esta categoría se activa en la medida en que el estudiante se reconoce como agente de su propio aprendizaje, capaz de influir en su proceso y de construir sentido a partir de su experiencia.

El Aprendizaje Experiencial, con subcategorías como Construcción Activa del Saber, Aprendizaje desde el Error, Experiencias Multisensoriales y Memoria Afectiva del Aprendizaje, evidencia que el aprendizaje ocurre al vivir, reflexionar y resignificar lo vivido. La experiencia deja de ser un medio y se convierte en un fin en sí mismo, transformando la comprensión y conectando la emoción con la acción, el pensamiento y la interacción social.

La Inteligencia Emocional, con subcategorías como Reconocimiento y Expresión Emocional, Conciencia Emocional, Empatía y Regulación Emocional en el Aula, se concibe como un lenguaje que media la relación del estudiante con el conocimiento y con los otros. Permite la autorregulación, facilita la toma de decisiones conscientes y sostiene la capacidad de aprender en contextos emocionales complejos, promoviendo un ambiente seguro y propicio para la comprensión profunda.

Finalmente, el Aprendizaje Experiencial en Educación Primaria integra subcategorías como Vínculo Afectivo con el Docente, Participación Significativa, Ética del Vínculo y Seguridad Emocional en el Aula, resaltando la dimensión relacional, ética y afectiva de la educación. Aquí, el aprendizaje se reconoce como un proceso vivencial, donde la escuela es un territorio simbólico en el que se configuran la identidad, la autonomía y la responsabilidad del estudiante.

El diagrama refleja que estas categorías no actúan de manera aislada, sino que se interconectan en un tejido dinámico, donde la autogestión del aprendizaje surge de la experiencia vivida, mediada por la emoción y potenciada por la reflexión. El estudiante comprensivo se convierte así en un ser activo, crítico y emocionalmente consciente, capaz de transformar su experiencia en conocimiento significativo. Esta

representación visual permite comprender cómo los distintos componentes de la teoría interactúan para formar aprendientes íntegros, autónomos y sensibles a su entorno, ofreciendo una guía práctica y conceptual para la transformación de los procesos educativos en cualquier nivel académico.

El diagrama general (ver figura 27) representa de manera visual y sistémica la **interrelación dinámica entre el estudiante comprensivo y las categorías emergentes** que sostienen la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional. En el centro se ubica el **estudiante comprensivo, autogestionado**, concebido como un ser activo, reflexivo y emocionalmente consciente, capaz de transformar la experiencia en conocimiento significativo.

Alrededor del estudiante se articulan cuatro grandes dimensiones: **Aprendizaje Experiencial** y la **Inteligencia Emocional**, cada una con sus subcategorías que describen componentes clave del proceso. Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se entrelazan en un **tejido relacional y progresivo**, donde la experiencia vivida, la reflexión metacognitiva, la emoción, la interacción social, el acompañamiento docente y la participación activa se potencian mutuamente.

El diagrama evidencia cómo la autogestión surge de la **acción consciente del estudiante**, mediada por la emoción, guiada por la reflexión y nutrida por experiencias significativas. Asimismo, muestra que el aprendizaje auténtico se construye en contextos donde se promueve la elección, la participación, la responsabilidad compartida, el reconocimiento emocional, la empatía y la seguridad afectiva, generando condiciones para un desarrollo integral.

En resumen, este diagrama no solo ilustra la estructura de la teoría, sino que también funciona como **herramienta conceptual y práctica**, permitiendo visualizar los elementos que conforman un proceso educativo transformador, en el que el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje y del desarrollo de sus competencias cognitivas, emocionales y sociales.

Figura 27.

Diagrama general teoría emergente



Nota. Fuente Elaboración propia (2025).

El diagrama integrador (figura 27) presenta de manera visual y comprensible el proceso central de la teoría, situando al **estudiante comprensivo** en el centro de un sistema dinámico donde la **autogestión del aprendizaje** emerge de la interacción entre la experiencia, la emoción y la reflexión. Este esquema representa la construcción de sentido que ocurre cuando el estudiante se reconoce como sujeto activo de su propio aprendizaje, capaz de decidir, experimentar, equivocarse y resignificar lo vivido.

El diagrama evidencia cómo cada dimensión de la teoría se articula de manera orgánica, mostrando flujos de influencia y retroalimentación que permiten que la comprensión, la emoción y la acción se integren en un proceso continuo y

transformador. Constituye una guía visual que refleja cómo el aprendizaje auténtico se desarrolla en contextos reales, donde la experiencia y la inteligencia emocional son los mediadores que facilitan la autorregulación, la participación activa y la construcción de significado.

Este recurso gráfico no solo sintetiza la teoría, sino que también se convierte en una herramienta pedagógica para reflexionar sobre la práctica educativa, ofreciendo un horizonte interpretativo que puede adaptarse a cualquier nivel educativo. A través de su lectura, se hace evidente que la **autogestión del aprendizaje** no es un resultado lineal ni mecánico, sino un proceso vivo, relacional y profundamente humano, que integra pensamiento, emoción y acción en la construcción de conocimiento.

MOMENTO VI

SOCIALIZACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA APROXIMACIÓN TEÓRICA

En el marco de la presente investigación cuyo propósito fue la construcción de una Aproximación Teórica para la Autogestión del Aprendizaje a través de la Experiencia y la Inteligencia Emocional en estudiantes de Primaria realizada desde el método fenomenológico hermenéutico propuesto por Gadamer (1975), se plantea que la validez del conocimiento hermenéutico reside en la profundidad, coherencia interna y apertura del proceso comprensivo que ocurre entre el intérprete y el fenómeno. Aunque el autor no propuso el término validación, esta se da a través de la fusión de horizontes como criterio de legitimidad comprensiva, es decir, que el nuevo horizonte de comprensión del fenómeno estudiado haya emergido de una autentica fusión de horizontes, donde trascienda la subjetividad y se interprete con mayor profundidad y riqueza, como lo expresó Gadamer (1975) “El comprender no es la acción de una subjetividad, sino la participación en un acontecimiento de sentido.” (p. 383).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, para Gadamer (1975) la comprensión verdadera solo es posible cuando la investigadora se dejó afectar por el fenómeno, suspendiendo sus certezas y permitiendo que los informantes alcen su voz; en este sentido, la validez se reconoce cuando hay apertura al diálogo y reconocimiento de las precomprensiones, como lo refiere Gadamer, (1975) “Quien quiera comprender ha de estar dispuesto a dejarse decir algo” (p. 358). De este nuevo proceso hermenéutico, surge un nuevo sentido, que se presentó como aproximación teórica, la cual se valida por su coherencia interna, capacidad de articular significados y su potencial de abrir nuevas comprensiones, las cuales se presentan en el momento VII consideraciones finales, en el momento hermenéutico de interrogarse con respecto a los hallazgos emergentes.

Se concibe entonces la comprensión como un dialogo inacabado, donde no hay una verdad última, sino una apertura constante a nuevas interpretaciones, por tanto, el conocimiento emergente no se valida cerrándolo, sino manteniéndolo vivo, abierto y

situado, como lo plantea Gadamer (1975) “Toda comprensión contiene la posibilidad de una nueva interpretación” (p. 410).

El proceso de socialización de los hallazgos, respeta la naturaleza interpretativa, dialógica y transformadora del conocimiento generado y, también forma parte del proceso hermenéutico, ya que la comprensión se amplía cuando el sentido emergente es compartido, interrogado y re-significado por otros; para esto, se presentaron los hallazgos como comprensiones, configuraciones de sentido emergente sobre la Autogestión del Aprendizaje a través de la Experiencia y la Inteligencia Emocional, en la cual se tuvo en cuenta, entre otros aspectos, la vivencia de los informantes clave, la dimensión experiencial y emocional, la resignificación del proceso educativo y la transformación del rol docente. Se realizó una jornada de reflexión con estudiantes y docentes a través de un dialogo en lenguaje comprensible para ambos roles.

El dialogo con los estudiantes de grado quinto de las tres instituciones educativas se realizó en el aula de clases, en los cuales, por medio de carteleras y recurso audiovisual, se les socializó lo que significa gestionar su aprendizaje a través de la experiencia y la emoción; con los docentes, se realizó un taller reflexivo, presentando fragmentos narrativos de su horizonte, como se interpretó y convirtieron en un nuevo horizonte de comprensión. La socialización se convirtió entonces en un espacio de diálogo, donde lo comprendido se expuso con respeto, profundidad y lenguaje claro, permitiendo que cada interlocutor pudiese reconocerse en lo interpretado o aportara nuevas miradas que lo transformen aún más el conocimiento emergente, lo que mantiene abierta la aproximación teórica.

La metodología empleada para la socialización y validación con docentes se realizó teniendo en cuenta los siguientes pasos:

1. Apertura emotiva, con una lectura de bienvenida en el marco de los hallazgos de la investigación.
2. Presentación breve del proceso hermenéutico, en la cual se explicó que no se trata de resultados de una investigación, sino de comprensiones construidas a partir de las voces y vivencias de los informantes clave.

3. Socialización de los hallazgos, exponiendo los sentidos y significados emergentes, mediante ejemplos como las gráficas elaboradas por la investigadora.
4. Presentación de guion de preguntas para la actividad reflexiva (ver anexo C).
5. Actividad reflexiva con participación voluntaria ¿Cómo dialogan estas comprensiones con mi práctica pedagógica diaria?
6. Cierre colectivo.

Para la presentación a los estudiantes la metodología empleada para la socialización y validación se realizó teniendo en cuenta los siguientes pasos, propiciando un espacio seguro y expresivo:

1. Presentación del propósito de la investigación y el encuadre de la misma, en la cual sus voces fueron un elemento clave para cumplir con el mismo.

Guion de preguntas para socialización y validación de la teoría emergente dirigido a docentes

- a. ¿Considera relevante la aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional en estudiantes de primaria?
- b. Una vez escucho a la investigadora finalizar la exposición del encuadre de la investigación y sus hallazgos, ¿considera usted que debe adherirse al Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento educativa y Política Educativa Municipal de Candelaria?
- c. ¿Existe una relación actual entre los hallazgos de la investigación y las necesidades actuales del sistema educativo municipal?
- d. ¿Considera necesario hacer ajustes en sus prácticas pedagógicas entorno a los hallazgos de la investigación?
- e. ¿Qué comentarios surgen a raíz de la socialización?
- f. Teniendo en cuenta el contexto institucional ¿De qué forma aplicaría la teoría emergente?

- g. ¿Qué recomendaciones, retroalimentaciones, sugerencias realizaría a los hallazgos de la investigación?
- h. ¿Consideran que el vínculo entre experiencia emocional y autogestión del aprendizaje, tal como se ha interpretado en esta investigación, corresponde con lo que viven sus estudiantes?
- i. ¿Cómo creen que se podría aplicar o adaptar esta teoría a otras instituciones o niveles educativos?

Guion de preguntas para socialización y validación de la teoría emergente dirigido a estudiantes

- a. ¿Crees que es importante aprender a conocer y manejar tus emociones para estudiar mejor y aprender por ti mismo?
- b. Cuando escuchaste lo que contó la profe investigadora sobre su trabajo y lo que encontró, ¿piensas que esas ideas podrían ser útiles para tu colegio y para lo que quiere lograr el municipio?
- c. ¿Sientes que lo que se habló tiene que ver con lo que ustedes viven en el colegio hoy?
- d. ¿Piensas que tus profes podrían hacer algunas cosas diferentes en clase con lo que se aprendió en esta investigación?
- e. Después de escuchar todo lo que se explicó, ¿qué opinas? ¿Qué te llamó la atención o qué preguntas tienes?
- f. Pensando en cómo es tu colegio, ¿de qué forma se podrían poner en práctica estas ideas nuevas aquí?
- g. ¿Qué sugerencias o consejos darías para mejorar lo que se encontró en esta investigación?
- h. ¿Piensas que lo que se habló sobre las emociones y aprender por cuenta propia se parece a lo que tú y tus compañeros viven cada día en el colegio?
- i. ¿Cómo crees que podrían usar estas ideas otros colegios o en grados mayores?

2. Presentación de fragmentos relevantes que emergieron en la investigación, de manera anónima y promoviendo la participación a través de preguntas como ¿les parece familiar el fragmento? ¿Cómo se sienten cuando aprenden así? ¿Qué emociones sienten cuando se dan cuenta que aprendieron algo nuevo?
3. Actividad vivencial: mapa emocional del aprendizaje donde se consignan las respuestas a preguntas como ¿Qué aprendí? ¿Qué sentí? ¿Qué hice para lograrlo? ¿Quién me ayudó?
4. Circulo de la palabra, que fue un espacio para socializar voluntariamente su mapa emocional

Imagen 1.

Socialización y validación con estudiantes de grado quinto de primaria



Nota. Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria, grado 5-3 (2025)

Imagen 2.

Socialización y validación con docentes



Nota. Institución Educativa Rodrigo Lloreda Caicedo (2025).

5. Cierre afectivo

En los resultados de ambas actividades se encuentra que la reacción de los docentes fue significativa, desde un lugar de apertura, empatía, escucha y compromiso profesional; algunos de ellos compartieron sus reflexiones que validaron la Aproximación Teórica para la Autogestión del Aprendizaje, considerándola un aporte importante, aplicable y pertinente para las instituciones educativas del municipio de Candelaria. Dentro de su participación, como ejercicio hermenéutico, manifestaron que aplicar el conocimiento emergente, transformaría la educación en el corto y mediano plazo; los docentes reconocieron su utilidad para repensar las prácticas pedagógicas, las planeaciones, logrando una verdadera transformación curricular, diseñando actividades más conectadas con la experiencia de los estudiantes, fortaleciendo y promoviendo una educación emocionalmente consciente, que responda a las necesidades actuales del sistema educativo y sociedad en la cual este inmersa la institución.

Una de las principales reflexiones de los docentes fue que la Aproximación Teórica ofrece un marco de trabajo más humanizado, que aumenta el sentido a su labor docente, en un contexto tan exigente como Candelaria, donde hay diversidad de condiciones socioculturales, que los abrumba también a ellos como profesionales

responsables y que convertir las aulas en espacios de fortalecimiento socioemocional es esperanzador y reconfortante; reconocieron a su vez que la investigación es pertinente, puesto que reconoce el saber pedagógico contextualizado, lejos de teorías que no se pueden aplicar debido a la diferencia en las características de los territorios, lo cual da sentido a prácticas intuitivas, emocionales y relacionales.

Así mismo refieren que la integración de espacios de expresión emocional, proyectos vivenciales y la inclusión diaria de espacios de dialogo y reflexión, pueden ser fácilmente aplicados en las actividades cotidianas sin requerir grandes cambios estructurales, que poco a poco se convertirán en cultura institucional. La aproximación teórica, invita a la creación de políticas educativas más humanas, con enfoque en el desarrollo emocional, relacional, que, para ellos, es lo que realmente se requiere para vivir en comunidad; además que responde a la visión integral del estudiante, alejándose de la evaluación basada solo en el contenido académico. Algunos docentes coincidieron en que, con la exposición de los hallazgos, se sintieron resignificados en su rol profesional, donde ocupan un lugar importante, al poder fortalecer desde sus acciones las emociones y desarrollo personal de los estudiantes y no solo transmitirles contenidos temáticos.

Se concluye en la socialización con los docentes, que lograron identificar que la investigación atiende a problemáticas emergentes, como la desmotivación hacia el aprendizaje, la ansiedad, depresión, falta de proyecto de vida y que así mismo, contribuye a la creación de climas escolares más seguro, donde se brinde aprendizaje significativo y donde los estudiantes estarán más motivados. La conversación y actividad realizada con los docentes como informantes clave, se convirtió en un espacio de escucha y pedagógico, donde se reconocieron como personas que también tienen un cumulo de emociones que requieren ser gestionadas para poder ser agentes mediadores de los estudiantes y lograr observarlos y tratarlos como sujetos comprensivos.

Por su parte, en la socialización y validación realizada con los estudiantes de grado quinto de las tres instituciones educativas que fueron el escenario para la investigación, reconocieron durante la actividad sus experiencias relatadas en los

hallazgos, lo cual fortalece el sentido de pertenencia hacia el aporte que realizaron. Se evidenció que mantienen su apertura por aprender desde las experiencias, comprenden que el proceso de aprendizaje incluye equivocarse, sentir, reflexionar, dialogar y relacionarse; lo cual genera un mayor compromiso por aprender, porque valoran más la escuela como un lugar seguro para su desarrollo personal; en sus relatos frente a los hallazgos, manifiestan que quieren seguir construyendo su forma de aprender, lo cual es importante para la creación de prácticas pedagógicas experienciales, donde la autonomía y la autoexploraciones hagan parte de la construcción del saber.

Finalmente, se observa en los estudiantes, durante la socialización que lograron a través de su narrativa evidenciar una transformación del concepto de aprender, se vieron motivos, con una autopercepción positiva, manifestaron sentirse capaces y animados a participar de su aprendizaje, puesto que no lo ven como una obligación sino como un proceso interno y personal. algunos manifestaron que no habían evidenciado como la inteligencia emocional era tan importante para aprender y como el participar los hará seres humanos más críticos, amables, respetuosos de la existencia y saber del otro.

Como investigadora, este proceso de validación y socialización de los hallazgos representó uno de los momentos más significativos de la investigación, no por cerrar el camino recorrido, sino por abrir nuevas comprensiones junto a quienes le dieron vida al fenómeno estudiado. Escuchar a los docentes y estudiantes reencontrarse con sus propias voces, reconocerse en las comprensiones emergentes y resignificar el aprendizaje desde sus experiencias, confirmó que la aproximación teórica construida no surgió del análisis en soledad, sino del diálogo vivo, histórico y emocional en la escuela.

Durante este espacio compartido, fue especialmente valioso observar cómo los estudiantes se apropiaron del diálogo, planteando preguntas genuinas sobre sus propias maneras de aprender y mostrando curiosidad por comprender mejor sus emociones. Muchos comentaron anécdotas cotidianas que antes consideraban sin importancia, pero que al hilo de la conversación empezaron a valorar como parte

esencial de su aprendizaje. Al escuchar a sus compañeros, reconocieron que cada quien vive el proceso de forma distinta y que esa diversidad los enriquece. Este intercambio permitió que sus experiencias personales no quedaran aisladas, sino que tejieran un sentido colectivo que les dio más confianza para expresar lo que sienten y piensan.

Además, este ejercicio de socialización evidenció cómo el simple hecho de detenerse a conversar sobre lo que pasa en su interior y en su entorno escolar amplía su mirada del aprendizaje. Se mostraron atentos a escuchar otras perspectivas y reflexionaron sobre el papel que tienen para construir ambientes donde puedan equivocarse sin miedo y aportar al bienestar común. Fue evidente que, al verse incluidos en el proceso investigativo, comprendieron que sus ideas son valiosas y pueden transformar la escuela. Así, el aprendizaje dejó de ser un asunto impuesto para convertirse en un proyecto que los involucra, los motiva y los invita a seguir creciendo juntos.

MOMENTO VII

CONSIDERACIONES FINALES

En el marco del método fenomenológico hermenéutico, las consideraciones finales inscriben el momento interpretativo de interrogarse con respecto a los hallazgos de la investigación, visto como una actitud filosófica y pedagógica que reconoce que todo lo comprendido puede y debe volverse a preguntar, en este caso sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la experiencia, la emoción y por supuesto la autogestión como aspectos educativos fundamentales. Las consideraciones que se presentan a continuación, enseñan una síntesis reflexiva que integra los hallazgos, sus implicaciones pedagógicas, las conclusiones en el marco de los propósitos del estudio y una serie de recomendaciones para pensar y transformar la escuela como espacio emocional, experiencial, ético y autogestivo; se deja abierta la posibilidad a nuevas interpretaciones, nuevas prácticas y nuevas interrogantes que seguirán aportando al mejoramiento de la calidad educativa del municipio, departamento y país; la presentación de estos últimos, se harán teniendo en cuenta las categorías conceptuales de la investigación.

Interrogarse con Base a la Teoría Emergente

Desde el método hermenéutico de Gadamer (1975), la comprensión de un fenómeno, no es solamente una reconstrucción de sentidos y significados ya existentes, sino que abarca un diálogo entre el investigador y los informantes clave, encontrados en la fusión de horizontes. La autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional en estudiantes de educación básica, requiere de esta experiencia dialógica, donde convergieron los diferentes horizontes: docentes, estudiantes, investigadora y contexto. El horizonte de la investigadora, que incluye el contexto histórico, experiencial, epistemológico, desde el cual se construyó la precomprensión sobre la autogestión del aprendizaje, se vio influenciado por las diversas teorías sobre el aprendizaje, la fenomenología, la experiencia y la inteligencia emocional.

En este marco, es necesario cuestionar: ¿Cómo la experiencia del niño en su entorno social y cultural afecta su capacidad de autogestión del aprendizaje? Y ¿De qué forma los docentes y cuidadores pueden modificar sus propios horizontes para facilitar este proceso de autogestión del aprendizaje? La interacción que se dio entre los estudiantes y docentes, permite plantearse interrogantes como ¿Qué rol juegan las emociones en la apertura que tiene los niños, frente a la aceptación de nuevas formas de enseñanza? ¿Desde qué grados de la básica primaria es posible su aplicación? ¿Podrá la autogestión del aprendizaje darse sin la mediación de otros horizontes como el del docente o del entorno educativo? En el ámbito del aprendizaje auto gestionado, el círculo de la comprensión se manifiesta en la relación entre la experiencia previa del estudiante, su interacción con nuevos conocimientos y su integración en un marco significativo propio. En una próxima investigación, es necesario tener en cuenta, liderar acciones donde se puedan estructurar procesos educativos que se adhieran al carácter cíclico de la comprensión, permitiendo que los estudiantes realicen procesos de introspección o cuestionamiento frente a su proceso de aprendizaje.

Para un aprendizaje significativo, se debe velar por la construcción de ambientes de aprendizaje donde la experiencia y la inteligencia emocional y cognitiva de los jóvenes, se integren con el horizonte de los docentes, en un contexto sociocultural que posibiliten una comprensión más profunda de los aprendizajes, del mundo y de sí mismo. Con respecto al horizonte de la investigadora, se fortaleció y amplió su comprensión, teniendo los siguientes interrogantes: ¿realmente los estudiantes dependen del docente en el proceso de aprendizaje, o han generado nuevas formas de aprender que aún no han sido identificadas? ¿Qué estrategias de aprendizaje ya están siendo aplicadas por lo estudiantes y no tienen la suficiente visibilidad en el sistema educativo?

Luego de considerar las interrogantes generales que se desprenden de la teoría emergente en función de nuevas investigaciones, es necesario contemplar las preguntas que surgen desde cada categoría conceptual. Este momento hermenéutico de interrogarse implica abrir un espacio reflexivo donde la voz de quienes participaron en el proceso investigativo, pues es allí donde cada categoría encuentra su anclaje con

la realidad vivida. Así, preguntarse por cada categoría conceptual, no es solo un ejercicio académico, sino una invitación a dialogar con la experiencia, a contrastar los hallazgos con los matices cotidianos del aula, a revisar cómo se manifiestan las emociones, la forma en que se autogestiona el aprendizaje o la manera en que la escuela acompaña estos procesos. En este interrogarse, más que buscar respuestas definitivas, se abren posibilidades de comprensión que enriquecen la teoría emergente, la acercan a quienes la viven y la mantienen como una construcción situada, sensible y siempre abierta a ser recreada en nuevos contextos.

Categoría Conceptual Aprendizaje Experiencial

Los hallazgos de la investigación han demostrado que los estudiantes prefieren un aprendizaje basado en la experiencia, la práctica y la experimentación. Autores como Kolb (1984) han propuesto modelos de aprendizaje experiencial, pero falta investigar cómo este enfoque puede implementarse de manera efectiva en la educación básica primaria; se sugiere que no basta con contenidos: la experiencia vivida es el motor real del aprender autónomo, es por lo anterior, que interrogantes como ¿De qué manera el aprendizaje basado en la experiencia transforma la relación entre los estudiantes y el conocimiento en la educación básica? Permiten dar lineamientos teóricos a la comunidad educativa para avanzar en la atención a los estudiantes de básica primaria.

Categoría Conceptual Inteligencia Emocional

Dentro del proceso hermenéutico de Gadamer (1975), después de realizar la fusión de horizontes entre los discursos docentes, el marco teórico y tu propia precomprensión, interrogarse es justamente el punto que permite que la comprensión no se cierre, sino que siga viva, abierta a nuevas preguntas. Tomando la categoría conceptual que surgió de la interpretación Inteligencia Emocional, como base para la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia, se plantean los siguientes interrogantes que abren nuevas investigaciones. Con el interés de identificar métodos concretos de enseñanza que favorezcan no solo el aprendizaje, sino también el fortalecimiento emocional, surge la pregunta ¿Qué prácticas pedagógicas específicas potencian mejor la inteligencia emocional orientada hacia la autogestión del

aprendizaje? Así mismo, sobre la evolución del concepto de la Inteligencia Emocional en la voz del estudiante, ¿Qué revela la comprensión infantil de la inteligencia emocional sobre el contexto afectivo y social de la escuela? Y ¿Qué aspectos de la inteligencia emocional destacan los estudiantes que suelen pasar desapercibidos en los enfoques teóricos tradicionales?

La interpretación de las voces de los estudiantes en torno a la Inteligencia Emocional no cierra el sentido de la categoría conceptual, sino que la amplía y proyecta hacia nuevas comprensiones posibles, a través de una serie de interrogantes que emergen del diálogo entre la vivencia y la aproximación teórica. Preguntarse cómo los estudiantes de grado quinto u otro grado de primaria aprenden a gestionar sus emociones, qué papel juegan el error, la frustración o el acompañamiento en ese proceso, o de qué manera la emoción transforma la motivación y la autonomía, permite profundizar en la relación estructural entre inteligencia emocional y autogestión del aprendizaje. Estas preguntas no se formulan como un cierre, sino como un punto de partida para la construcción de una teoría educativa anclada en la experiencia, en la interacción pedagógica y en la dimensión afectiva del aprender. Tal como lo plantea Gadamer (1975) el comprender genuino no consiste en encontrar respuestas definitivas, sino en permitir que el fenómeno nos cuestione de nuevo. Así, la categoría conceptual de Inteligencia Emocional, lejos de permanecer estática, se transforma en una categoría viva, que reclama, que evoluciona con las experiencias de los estudiantes, y que se constituye en fundamento para repensar la educación desde una pedagogía emocionalmente significativa.

Categoría Conceptual Autogestión del Aprendizaje

Con el propósito de aportar al diálogo con la neurociencia afectiva, el saber ¿Qué papel juegan las emociones no conscientes (miedo, vergüenza, frustración) en los procesos de autogestión? Puede ser un estudio que amplíe los hallazgos de la presente investigación en favor de la Autogestión del Aprendizaje, puesto que, el desarrollo de la Inteligencia Emocional en función del proceso de aprender es amplio y hasta ahora la literatura conocida se ha centrado en aquellos aspectos de los cuales se

es consciente, por eso, el interrogante abre la posibilidad de ampliar el horizonte de comprensión de ambas categorías conceptuales en el ámbito educativo.

Con respecto a las dinámicas escolares, el investigar sobre ¿Qué estructuras escolares (horarios, evaluación, currículo) favorecen o limitan la autogestión real del estudiante?, representa una oportunidad para complementar los hallazgos de la presente investigación y dar un paso hacia la transformación curricular. Si bien la Autogestión del Aprendizaje es clave para la educación del siglo XXI, es necesario comprender cómo fomentar esta capacidad sin que los estudiantes sientan que la responsabilidad de su educación recae completamente en ellos, afectando su motivación, lo anterior, abre el camino para líneas de investigación que permitan crear los lineamientos teóricos y estratégicos para equilibrar la autogestión y la guía docente en educación básica y la relación entre autonomía, motivación y desempeño en estudiantes de primaria.

Categoría Conceptual Aprendizaje Experiencial en Primaria

Los estudiantes han manifestado la necesidad de integrar diferentes disciplinas en su aprendizaje, lo que sugiere que la educación básica debe promover un enfoque más holístico. Sin embargo, aún no se ha investigado en profundidad qué impacto tiene la interdisciplinariedad en la comprensión y aplicación del conocimiento en niños de primaria, el interrogante ¿Cómo influye la interdisciplinariedad en el aprendizaje significativo de los estudiantes de educación básica? Podría a través de una investigación cualitativa responder a ello, a través de líneas de investigación como modelos de enseñanza interdisciplinaria en educación básica primaria y relación entre la interdisciplinariedad y la motivación de los estudiantes. También, dentro de los hallazgos, se identificó como los estudiantes de quinto de primaria, prefieren actividades experienciales, que, por su etapa del ciclo vital, el juego resulta ser una estrategia fundamental para aprender; autores como Vygotsky (1979) han estudiado el papel del juego en el desarrollo cognitivo, pero es necesario profundizar en ¿Cuál es el papel del juego en la construcción de la identidad y el aprendizaje en educación básica?

Desde la perspectiva hermenéutica, cada comprensión genera nuevos interrogantes, que invitan a seguir profundizando en mejorar la educación; las respuestas a estos cuestionamientos son el punto de partida para el diseño y ejecución de investigaciones que van a permitir mejorar las prácticas pedagógicas y contribuyan a transformar la enseñanza y el aprendizaje, alineándose con las necesidades reales de los estudiantes. Cada una de estas preguntas representa una oportunidad para dar continuidad a la teoría emergente, innovar en las prácticas de enseñanza y fomentar un aprendizaje más autónomo, significativo y experiencial en la educación básica primaria y secundaria; así mismo, se invita a abordar a través de la investigación cómo las prácticas parentales, el ambiente familiar y el apoyo emocional en el hogar influyen en la capacidad de los niños para gestionar su propio aprendizaje.

Estos interrogantes emergen de la transformación del horizonte de la investigadora en el marco del círculo hermenéutico de Gadamer (1975) y constituyen puntos clave para futuras investigaciones en el campo de la educación primaria. Estas preguntas permiten profundizar en la relación entre la inteligencia emocional, el aprendizaje experiencial y la autogestión del aprendizaje, consolidando una teoría más holística sobre el tema, podrían dar origen a estudios cualitativos (entrevistas, observaciones en aula), cuantitativos (encuestas, estudios longitudinales) o mixtos que enriquezcan el conocimiento sobre el aprendizaje autónomo en estudiantes de básica primaria, secundaria y sus hallazgos podrían generar nuevas estrategias pedagógicas para la formación de estudiantes autogestionados, con un enfoque integral que contemple tanto la dimensión cognitiva como la emocional y social. Estos interrogantes no buscan respuestas cerradas, sino abrir un espacio de investigación que dinamice el proceso hermenéutico. Permiten seguir avanzando en la comprensión del fenómeno desde una actitud dialógica y reflexiva, enriqueciendo la construcción teórica con base en la experiencia, la palabra y el sentir de los informantes clave.

Reflexiones finales

A lo largo de esta investigación bajo el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y método fenomenológico hermenéutico, se logró construir una Aproximación Teórica para la Autogestión del Aprendizaje, entendida como un proceso que trasciende la espera cognitiva para integrarse profundamente con la experiencia y la inteligencia emocional; esta comprensión emergente surgió del dialogo continuo con las voces de los informantes clave, representado por los estudiantes y docentes, quienes desde sus vivencias, revelaron que aprender no es solo ejecutar una tarea, sino transitar una experiencia que moviliza afectos, construye sentidos y fortalece la identidad personal y social. La Autogestión del Aprendizaje se comprendió como una capacidad que se desarrolla en la medida en que los estudiantes logran identificar sus emociones, reflexionar sobre sus decisiones y reconocerse como protagonistas de su proceso educativo, sintiéndose sostenidos afectivamente en un entorno seguro.

La experiencia vivida en el proceso de aprender, se constituyó como un eje articulador entre el saber, el sentir y el hacer, permitiendo comprender que la Inteligencia Emocional no es un complemento, sino una condición necesaria para el desarrollo de la autonomía escolar. Esta aproximación teórica, validada por los informantes clave, no pretende cerrar el fenómeno, sino ofrecer una comprensión abierta, en movimiento, que ilumina la práctica pedagógica desde una mirada profundamente humana, ética y transformadora. Sus aportes invitan a repensar la escuela como un espacio en el que los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que aprenden a vivir, a sentir, a convivir y a aprender desde sí mismos, con otros, y para el mundo que los rodea.

Al inicio del proceso investigativo, la autogestión del aprendizaje era entendida como una capacidad técnica y estructurada, relacionada con la planificación de tareas, el control de impulsos y el cumplimiento de metas. Esta visión, anclada en marcos cognitivos y conductuales, posicionaba al estudiante como un ejecutor de estrategias previamente enseñadas y validadas. La experiencia emocional y el contexto simbólico del aula eran considerados factores periféricos o complementarios, pero no centrales en la formación del estudiante autónomo; se redefinió como la capacidad del estudiante

de elegir, reflexionar y responsabilizarse de su proceso desde una perspectiva afectiva y situada. Implica, además, reconocer que la autonomía no se da en el vacío, sino en el vínculo con los otros. El Aprendizaje Experiencial, se resignificó como significativo, porque el estudiante a través de este puede explorar, sentir, errar y resignificar lo vivido; la experiencia no es un medio, sino un fin en sí mismo.

La Inteligencia Emocional, desde la comprensión del fenómeno, evidenció que las emociones median el aprendizaje. El miedo, la motivación, la alegría o la frustración son parte del proceso y se comprendió que, como lo refiere Goleman (1995) no hay autogestión sin regulación emocional; así mismo, se reconoció el aula como un espacio relacional, ética y afectivo, La manera como el docente se vincula con el estudiante determina, en gran medida, su posibilidad de autogestionarse. se reconoce la importancia de generar espacios reales para la expresión emocional y la escucha activa dentro del aula; el tiempo dedicado a reconocer, nombrar y compartir emociones resultó ser un motor para la construcción de vínculos, la regulación del comportamiento y la disposición para el aprendizaje. La escuela que acoge las emociones, y no las reprime, construye un clima afectivo donde la autogestión se hace posible, porque se reconoce al sujeto en su integridad.

El diseño de actividades que contemplen la opción de elección y la posibilidad de reflexionar sobre lo vivido se mostró como una condición esencial para promover la autogestión. Cuando los estudiantes pueden decidir entre distintas rutas, proponer ideas, elegir materiales o temas que conectan con su mundo, se involucran activamente en el proceso, fortaleciendo su sentido de agencia. La elección no solo activa la motivación intrínseca, sino que permite construir una relación significativa con el aprendizaje, en la que el estudiante no se siente receptor, sino coautor. Esta elección, sin embargo, no puede quedar aislada: requiere ser acompañada por espacios de reflexión, donde los niños piensen sobre lo que hicieron, cómo se sintieron, qué descubrieron de sí mismos y de los otros, integrando así la experiencia como conocimiento.

Se evidencia la necesidad de superar modelos de evaluación centrados exclusivamente en el rendimiento y el resultado, para avanzar hacia formas de

evaluación comprensiva y dialógica. Esto implica entender la evaluación como parte del proceso formativo, donde el error no se penaliza, sino que se resignifica como oportunidad de aprendizaje. En esta perspectiva, la evaluación se transforma en un espacio de conversación, reflexión conjunta y ajuste de los propios procesos, permitiendo que los estudiantes participen activamente de ella y desarrollen metacognición, autoconciencia y responsabilidad. Así mismo, se destaca la potencia pedagógica de prácticas fundamentadas en el juego, la exploración, el trabajo por proyectos y la conversación abierta.

Estas metodologías se revelaron como escenarios naturales donde el aprendizaje emerge desde la curiosidad, la experiencia compartida y el deseo de comprender el mundo. Lejos de estandarizar respuestas, estas prácticas permiten que los estudiantes conecten los saberes con su vida cotidiana, colaboren con otros, formulen preguntas propias y desarrollen su capacidad de pensar, sentir y actuar desde un lugar auténtico. A través del juego y la exploración, el conocimiento se convierte en experiencia vivida; a través de la conversación, en comprensión profunda.

El diagnóstico realizado desde una mirada cualitativa permitió identificar que las habilidades para la autogestión del aprendizaje en los estudiantes de básica primaria no son homogéneas ni plenamente desarrolladas, pero sí están presentes en forma de actitudes, decisiones intuitivas, deseos de autonomía y momentos de reflexión que muchas veces pasan inadvertidos en el quehacer escolar. Se evidenció que los estudiantes manifiestan potencial para organizar su trabajo, tomar decisiones y perseverar, especialmente cuando las tareas tienen sentido para ellos y cuando las emociones son reconocidas como parte del proceso.

Sin embargo, también se constató que la autogestión se ve debilitada cuando el entorno educativo es excesivamente controlador, emocionalmente distante o centrado en la reproducción mecánica del conocimiento. Este diagnóstico revela que la autogestión no es un rasgo individual que aparece de manera espontánea, sino una competencia relacional que requiere ser cultivada intencionalmente a través del vínculo, la emoción y la participación.

El análisis interpretativo de las prácticas pedagógicas observadas y narradas por los docentes permitió identificar herramientas teóricas y metodológicas que favorecen efectivamente la autogestión del aprendizaje, aunque muchas de ellas no sean reconocidas explícitamente como tales. Estrategias como el trabajo por proyectos, el juego libre con intención pedagógica, la conversación reflexiva, la evaluación dialógica, la opción de elección en actividades y el diseño de ambientes emocionalmente seguros constituyen prácticas que promueven el pensamiento crítico, la autorregulación emocional y la toma de decisiones autónomas.

Estas herramientas no sólo activan funciones cognitivas, sino que involucran el cuerpo, la emoción y el sentido de pertenencia del estudiante, favoreciendo procesos de aprendizaje más auténticos y sostenibles. La investigación evidenció que cuando los docentes enseñan desde la escucha, el cuidado y la flexibilidad metodológica, el aula se transforma en un espacio donde la autogestión no se impone, sino que florece naturalmente desde la experiencia y el reconocimiento del otro.

La interpretación profunda de los relatos y experiencias compartidas por los estudiantes permitió comprender que la inteligencia emocional no es un componente externo ni accesorio del aprendizaje, sino su condición interna más determinante. Emociones como la ansiedad, la alegría, el miedo, la frustración o el entusiasmo no solo acompañan el acto de aprender, sino que lo estructuran, lo movilizan o lo bloquean, según la manera en que sean reconocidas y acompañadas. La investigación reveló que los estudiantes que se sienten emocionalmente seguros, escuchados y validados en sus emociones, desarrollan mayor disposición para asumir retos, regular sus tiempos, enfrentar errores y sostener el esfuerzo.

Por el contrario, cuando el ambiente es emocionalmente inhóspito, se debilita su confianza y se dificulta la toma de decisiones. En este sentido, la inteligencia emocional no es una habilidad separada, sino un entramado afectivo que sostiene la autogestión. Educar las emociones no es una estrategia, es una ética pedagógica que permite al estudiante aprender desde lo que siente, lo que vive y lo que elige ser.

A partir del ejercicio interpretativo desarrollado durante la investigación, se formuló una aproximación teórica que permite comprender la autogestión del

aprendizaje como un fenómeno íntimamente vinculado con la experiencia vivida y la dimensión emocional del estudiante. Esta construcción no se impone desde modelos teóricos preestablecidos, sino que se configura desde los significados emergentes en las narrativas y prácticas escolares de docentes y estudiantes, en quienes el aprendizaje se manifestó como un proceso integral que articula pensamiento, emoción y acción.

Lejos de constituirse como una estructura rígida, esta propuesta teórica se presenta como una lectura abierta del fenómeno educativo, que reconoce en el estudiante a un sujeto sensible, reflexivo, comprensivo y con capacidad para orientar su propio camino de aprendizaje, siempre que se le brinden condiciones de validación, escucha y acompañamiento. Así, el aula se resignifica como un espacio de formación ética y emocional, donde aprender implica también construirse como ser humano en interacción con los otros y con el mundo.

Con respecto al propósito general, la investigación permitió construir una aproximación teórica sólida sobre la autogestión del aprendizaje, evidenciando que el desarrollo de esta habilidad en estudiantes de básica primaria del municipio de Candelaria está profundamente ligado a la experiencia vivida en el aula y al manejo de la inteligencia emocional. Se encontró que cuando los estudiantes son acompañados en el reconocimiento de sus emociones, sus fortalezas y limitaciones, desarrollan mayor autonomía, responsabilidad y disposición para aprender de manera consciente y activa. Esta aproximación no solo aporta un marco conceptual, sino que también ofrece una guía práctica para fortalecer la autogestión del aprendizaje desde la experiencia y la inteligencia emocional en contextos educativos locales.

En cuanto al propósito específico 1., develar las habilidades para la autogestión del aprendizaje presentes en los estudiantes, se identificaron habilidades clave como la capacidad de autorregulación, planificación de actividades, resolución de problemas y reflexión sobre su propio aprendizaje. Los estudiantes demostraron un nivel incipiente de autonomía, pero mostraron disposición para asumir responsabilidades cuando se les brindan estrategias claras y acompañamiento constante. Este hallazgo evidencia que, incluso en la básica primaria, es posible cultivar competencias de autogestión si se

crean ambientes de aprendizaje que promuevan la exploración, la experimentación y la toma de decisiones conscientes.

En relación al propósito específico 2., interpretar cómo influye la inteligencia emocional en la autogestión del aprendizaje, se evidenció que la inteligencia emocional actúa como un catalizador de la autogestión del aprendizaje. Estudiantes que reconocen y gestionan sus emociones muestran mayor perseverancia frente a los retos académicos, mejor capacidad para organizar su tiempo y más apertura para recibir retroalimentación. Asimismo, la empatía y la capacidad de trabajar colaborativamente fortalecen la motivación intrínseca y la resiliencia ante dificultades, lo que sugiere que integrar estrategias de desarrollo emocional en la práctica educativa es esencial para potenciar la autonomía y la efectividad del aprendizaje.

Finalmente, respondiendo al propósito específico 3., identificar en las prácticas pedagógicas de los docentes de quinto de primaria las herramientas teóricas y metodológicas que favorecen la autogestión del aprendizaje, se encontró que los docentes utilizan diversas estrategias metodológicas, como el aprendizaje basado en proyectos, la retroalimentación constante, la planificación conjunta y la observación reflexiva, que permiten a los estudiantes involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, se evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en herramientas de acompañamiento emocional y metodologías centradas en la autonomía del estudiante. La integración de estas herramientas teóricas y metodológicas potencia la autogestión, favorece la motivación y promueve un aprendizaje más significativo y duradero.

Los hallazgos de esta investigación muestran que la autogestión del aprendizaje, potenciada por la inteligencia emocional y la experiencia educativa, constituye un eje fundamental para la formación integral de los estudiantes de básica primaria en el municipio de Candelaria. La capacidad de autorregularse, planificar, reflexionar y gestionar emociones no solo favorece un aprendizaje más significativo, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos personales y académicos con autonomía y resiliencia.

Estos resultados se alinean estrechamente con la **Agenda 2030 de la UNESCO**, en particular con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, capaz de desarrollar habilidades para la vida y fomentar la ciudadanía global. La investigación evidencia que la integración de estrategias que fomenten la autogestión y la inteligencia emocional contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales y cognitivas, que son esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida y la participación activa en la sociedad.

De igual manera, los hallazgos refuerzan los lineamientos del **Plan Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE)** de Colombia, que enfatiza la formación integral de los estudiantes, la promoción de habilidades socioemocionales y la implementación de prácticas pedagógicas centradas en el estudiante. La investigación demuestra que cuando los estudiantes son acompañados en su proceso de aprendizaje y en la gestión de sus emociones, se fortalece su autonomía, motivación y sentido de responsabilidad, lo que contribuye al logro de los objetivos estratégicos del PNDE orientados a mejorar la calidad educativa y formar ciudadanos competentes, reflexivos y conscientes.

En resumen, esta aproximación teórica aporta un marco conceptual y práctico que conecta directamente la educación local con los objetivos globales y nacionales, destacando la importancia de estrategias pedagógicas integrales que desarrollen tanto habilidades cognitivas como socioemocionales, fundamentales para el aprendizaje significativo y la construcción de una ciudadanía activa y responsable.

Recomendaciones

A partir de la comprensión profunda del fenómeno investigado la Autogestión del Aprendizaje desde la Experiencia y la Inteligencia Emocional en Estudiantes de Básica Primaria, se formulan las siguientes recomendaciones, orientadas a fortalecer los procesos educativos desde una mirada integral, situada y emocionalmente consciente. Estas orientaciones no se entienden como prescripciones técnicas, sino como propuestas reflexivas que emergen del diálogo con la realidad escolar vivida y narrada por sus propios protagonistas: estudiantes, docentes y comunidad educativa.

En primer lugar, se recomienda a las instituciones educativas consolidar prácticas pedagógicas que ofrezcan a los estudiantes oportunidades reales para tomar

decisiones sobre su proceso de aprendizaje. La posibilidad de elegir entre tareas, rutas de trabajo, temas de interés o metodologías de abordaje no solo fortalece la motivación intrínseca, sino que construye en los estudiantes una percepción de responsabilidad sobre lo que hacen, sienten y aprenden. Esta autonomía debe ir acompañada de un acompañamiento docente que no controle, sino que guíe desde el respeto y la contención emocional.

En segundo lugar, se considera fundamental incorporar espacios sistemáticos para la expresión emocional y la escucha activa en el contexto escolar. La investigación mostró que cuando los estudiantes son escuchados en lo que sienten, su disposición hacia el aprendizaje mejora significativamente. Se sugiere implementar estrategias como los círculos de la palabra, diarios emocionales, bitácoras reflexivas o momentos de conversación espontánea que favorezcan la autorregulación, el reconocimiento del otro y el sentido de pertenencia. Estos espacios deben ser reconocidos como parte estructural del currículo, y no como tiempos extra curriculares o secundarios.

En tercer lugar, se propone una revisión crítica de las formas de evaluación utilizadas en la educación básica primaria, orientándolas hacia modelos más dialógicos, comprensivos y procesuales. Se recomienda adoptar prácticas evaluativas que consideren no solo el resultado, sino la trayectoria del estudiante, su nivel de compromiso, su reflexión sobre lo aprendido y su capacidad de reconocer errores como parte del crecimiento. Evaluar no debería implicar medir, sino acompañar; no debería concluir, sino abrir posibilidades para seguir aprendiendo.

Asimismo, se recomienda fortalecer la formación inicial y continua de los docentes en educación emocional y metodologías vivenciales, no como una moda pedagógica, sino como una necesidad estructural de la escuela contemporánea. La comprensión desarrollada en esta investigación confirma que el docente no solo transmite saberes, sino que encarna un modelo emocional para el estudiante. Por ello, es indispensable que los educadores cuenten con herramientas para cuidar de sí mismos, reconocer su mundo emocional y acompañar con sensibilidad los procesos formativos de sus estudiantes.

Se recomienda el diseño de prácticas pedagógicas que reconozcan la experiencia como contenido en sí misma, que convoquen al estudiante a reflexionar, crear, explorar y colaborar. Aprender, en este marco, no es memorizar ni responder correctamente, sino recordar con el cuerpo, resignificar con la emoción y construir desde el vínculo. Esta mirada exige integrar metodologías activas que convoquen la participación real del niño en su propio proceso formativo. Finalmente, se sugiere que los actores del sistema educativo, especialmente en contextos territoriales como el municipio de Candelaria, promuevan una cultura institucional que reconozca la emoción, la experiencia y la autonomía como dimensiones centrales del aprendizaje. Esta transformación requiere voluntad política, flexibilidad curricular, liderazgo pedagógico y una visión compartida de escuela como espacio de humanidad y no solo de instrucción. Estas recomendaciones no aspiran a cerrar la investigación, sino a continuar la conversación entre teoría y práctica, entre escuela y comunidad, entre emoción y conocimiento. Solo así será posible construir entornos educativos que permitan a los niños no solo aprender, sino también conocerse, cuidarse y construir sentido sobre lo que viven y sobre quiénes están siendo en ese proceso.

REFERENCIAS

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Álvarez Carneros, P (2019). Psicología y Mente. Revista psicología y mente. Volumen 1, p.32. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-ecologica-bronfenbrenner>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Métodos básicos*. Ed. Paidós. México.
- Añon, F. (2020). Mejora de los procesos de autorregulación del aprendizaje y de la comprensión escrita. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. <http://hdl.handle.net/10651/60345>
- Arteaga, W. (2023). Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención de educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, España]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/59771/TESIS-2093-230607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología del aprendizaje verbal significativo*. Nueva York: Grune & Stratton.
- Aylwin, M., Muñoz, A., Flanagan, A., y Ermter, K. (2005). Buenas prácticas para una pedagogía efectiva: Guía de apoyo para profesoras y profesores. Santiago de Chile: Ministerio de educación. UNICEF.
- Bächler, R. (2016). Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].

- https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/676621/bachler_silva_rodolfo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Betegon, E. (2022). *Neuroeducación y Funciones Ejecutivas. Evaluación y estrategias educativas frente a la regulación emocional en el aula*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/55053/Tesis2038-220913.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Birembaum, M. (2002). *Evaluación del aprendizaje activo auto dirigido en las escuelas primarias*. Evaluación en educación: principios, políticas y prácticas. p. 32-33. doi:1665- 0824
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid. Síntesis
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.^a ed.). La Muralla.
- Bona García, C. (2015). *La Nueva Educación* (Décimo cuarta edición octubre de 2016 ed.). Penguin Random House
- Bravo, M. (2009). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Pirámide.
- Brackett, M. A. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bulla, R. (2009). *Nociones preliminares de teoría de conocimiento*. Bogotá, Colombia: Universidad Sergio Arboleda.
- Bunge, M. (1972) *La Ontología Materialista*. México: Editorial Gedisa.

- Canales, M. (2006). Metodologías de la investigación social. Santiago: LOM Ediciones.
- Castellanos-Páez, V. Abello-Correa, R., Gutiérrez-Romero, M., Ochoa-Angrino, S., Rojas-Ospina, T., y Taborda-Osorio, H. (2023). Impacto de la pandemia en el aprendizaje: reflexiones desde la psicología educativa. *Praxis y Saber*, 13(34), 210-244. Epub marzo 12, 2023. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.14532>
- Castillo, E., y Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167.
- Cattley, G. (2007). Emergence of the relational dimension of the teacher–student connection: "That's when it changed". *Australian Journal of Teacher Education*, 32(1), 1–12. <https://doi.org/10.14221/ajte.2007v32n1.1>
- Centro de Investigación y Formación para la Educación Superior (2023). Nivel académico de los estudiantes colombianos. CEINFES investigación más innovación académica. <https://ceinfes.com/grupo-de-investigacion-ceinfes/>
- Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España. *Declaración Internacional por la Educación Emocional*. (2021). Zaragoza
- Constitución Política de Colombia. [Const]. Art. 67, 365, (1994). República de Colombia.
- Cordero, G., Quijada, L., Mota, M., Carceller, A., Romera, D., Brillo, M., Salvador, S., García, M., Romance, M., y Labar, R. (2019). Programa de entrenamiento metacognitivo para pacientes con trastorno mental grave. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7148145>
- Damasio, A. (2005). En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona: Crítica.
- Davidson, R. J., y Begley, S. (2012). *The emotional life of your brain*. Penguin.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). El “qué” y el “por qué” de la persecución de metas: necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento.

Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Declaración Internacional por la Educación Emocional. (2021). *Declaración Internacional por la Educación Emocional: Zaragoza, España*.

Delgado, M., Arrieta, X. y Camacho, H. (2012). Comparación de teorías relacionadas con la formación de conceptos científicos. *Multiciencias*.
<https://www.redalyc.org/pdf/904/90428396005.pdf>

Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. España: Biblioteca Nueva

Duhigg, C. (2012). *The power of habit: Why we do what we do in life and business*. Random House.

Ericsson, K. A., y Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. Houghton Mifflin Harcourt.

Esquea, O. (2017). Sentidos de la práctica pedagógica en la formación docente. Caso Facultad de Educación: Universidad del Atlántico. *Praxis*, 13(2), 167-176. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2359>

Fandiño, Y. (2008). *Enseñanza e investigación inteligentes de la inteligencia*. *Innovación educativa*, 8 (44).

Fredrickson, B. L. (2001). *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions*. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.

Freire, P. (1970). *Pedagogía de la autonomía*. México D.F.: Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (1975). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1960)

Gadamer, H. G. (2006). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (2a ed.). Sígueme. (Obra original publicada en 1975).

- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1983)
- Gardner, H. (1999). *Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Gialdino, I. V. de. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Giraldo, D. (2021). *Inteligencia emocional intrapersonal percibida y autoestima en estudiantes de bachillerato de una institución educativa de Colombia*. [Tesis doctoral, Universidad Cuauhtémoc]. <https://uonline.mx/comunidadead//application/views/repositoriodesis/GIRALDODODIANAMARIA.pdf>
- Gleason, M. (2019). *Apropiación y competencias para la incorporación de las tecnologías digitales en la práctica docente*. [Tesis de doctorado]. Tecnológico de Monterrey, México. <https://www.redalyc.org/journal/440/44062184033/44062184033.pdf>
- Gómez, J. (2004). La pedagogía como disciplina fundante en el proceso de formación de docentes. Revista Científica, N° 4. <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/402>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Ediciones B
- Góngora, J. (2005). *La autogestión del aprendizaje en ambientes educativos centrados en el alumno*. Boletín del Modelo Educativo, Tecnología de Monterrey. http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/botetin_9/ (p. 3)
- Greppi, N. (2019). Estilos de aprendizaje de Kolb. Una herramienta para Considerar en el Diseño de Experiencias Didácticas. Revista AJEA, (1). <https://rtyc.utn.edu.ar/index.php/ajea/article/view/521>

- Gross, J., & Muñoz, R. (1995). Regulación emocional y salud mental. *Psicología clínica: ciencia y práctica*. 2(2), 151–164. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Gurdián F. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) San José, Costa Rica
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Editorial Cátedra.
- Hart, L. A. (1983). *Human brain and human learning: An new approach to language teaching*. Longman.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Herón, J. y Reason, P. (1975). *Un paradigma de investigación participativa*. *Investigación cualitativa*, 3, pág. 274-294.
- Herrera Sánchez, S., Espinosa Carrasco, M., Saucedo Fernández, M., y Díaz Pereira, J. (2018). Solución de problemas como proceso de aprendizaje cognitivo. *Revista Boletín Redipe*, 7(4), (p. 107–117).
- Husserl, E. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* [Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica]. Max Niemeyer Verlag.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. Norton.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

- Institución educativa Marino Renjifo Salcedo (2020). *Proyecto Educativo Institucional*. Dirección de Informática. <https://insteducmarinorenjifosalcedo.jimdofree.com/institucional/p-e-i/>
- Institución educativa Nuestra Señora de la Candelaria (2023). *Proyecto Educativo Institucional*. Dirección de Informática. <https://iensecan.edu.co/index.php/proyecto-educativo-institucional/>
- Institución educativa Rodrigo Lloreda Caicedo (2022). *Proyecto Educativo Institucional*. Dirección de Informática. <https://www.ierodrigolloedacaicedo.edu.co/quienes-somos-2/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). *Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. Aristas. Montevideo. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kolb, D. (1984). *Experiencias de aprendizaje experiencial como fuente del desarrollo del aprendizaje*. Editorial Prentice Hall
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). The learning way: Meta-cognitive aspects of experiential learning. *Simulation & Gaming*, 40(3), 297–327. <https://doi.org/10.1177/1046878108325713>
- Kuhn, T. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. Segunda edición. Universidad de Chicago.
- Lamas, H. (2008). *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico*. Liberabit, 14, (P.15-20).
- Lara, S. (2020). La Diáspora académica en una universidad pedagógica *Revista de Investigación* 99 Vol. 43. https://www.researchgate.net/publication/349847097_La_diaspora_académica_en_una_universidad_pedagógica_Más_allá_de_los_números

Ley General de Educación 115 de 1994. Colombia.

Lezak, M. (1982). El problema de evaluación de las funciones ejecutivas. *Revista de psicología*, 17(1-4), 281-297. <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers* (D. Cartwright, Ed.). Harper & Row.

Lindarte, A. (2022). *Constructos teóricos del pensamiento crítico para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas en básica primaria*. [Tesis doctoral, UPEL-IPRGV]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/188>

Márquez, Á., (2001). La ética del investigador frente a la producción y difusión del conocimiento científico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 6 (16), 632-650. <https://www.redalyc.org/pdf/290/29061608.pdf>

Martínez, M. (2006). *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación* (2ª ed.). México, D.F.: Trillas.

Martínez, M (2008). *La investigación Cualitativa Etnográfica en educación*. 3ª ed. Editorial Trillas, México.

Martínez, M. (2009). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Trillas: México.

Martínez, G. (2014). La preparación de los docentes en la utilización de los materiales didácticos. Universidad de Cienfuegos. *Revista atlante*. Cuba. <https://www.eumed.net/rev/atlane/2018/09/docente-formador-maestros.html>

Martínez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (2ª ed.). México: Trillas.

Martínez, M. (2019). *Aprendizaje, funciones ejecutivas y estrés en el alumnado de educación primaria*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=254589>

- Mayer, J., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300.
<https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación de 1994*. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Plan Decenal de Educación 2016-2026*. Bogotá, Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2022). Índice Sintético de Calidad (ICSE). https://diae.mineduacion.gov.co/dia_e/siempre_diae/documentos/2018/276130000822.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2023). *Informe del Sistema Nacional de Convivencia Escolar (SIUCE)*. Subdirección de fomento de competencias equipo programas transversales y competencias ciudadanas. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-404764_recurso_12.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2022). *Boletín Técnico de Educación Formal*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2022.pdf>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grao. Recuperado de <https://cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/exploradordigital/article/view/1649/4143>
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación, Solo se puede aprender aquello que se ama*. España, Alianza Editorial

- Morales, J. (2011). *Fenomenología y hermenéutica como epistemología de la investigación*. En Revista Paradigma. Vol. XXXII, Nro. 2, diciembre. Pp. 7-22. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay. Venezuela.
- Muñoz, M. (2023). *Constructos teóricos sobre neuroeducación y su relación con la inteligencia emocional en la práctica docente en educación básica primaria*. [Tesis doctoral, UPEL]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/716/641>
- Niño D, J. (1998). *Lineamientos Curriculares de Educación Ética y Valores Humanos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Vol. 1.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Observatorio de Realidades Educativas (2022). *Informe de Caracterización de la salud mental de los escolares del Valle del Cuaca*. Universidad ICESI. Santiago de Cali. <https://www.icesi.edu.co/observatorio-educacion/publicaciones/investigaciones-ore.php>
- OpenAI (2025). *ChatGPT (versión 5.1) [Modelo de lenguaje grande]*. <https://www.openai.com>
- UNESCO. (2019). *Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019): Informe técnico sobre habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Padrón, J. (2013). *Epistemología evolucionista: una visión integral*. Universidad piloto de Colombia.
- Pennebaker, J. W. (2011). *Opening up by writing it down: How expressive writing improves health and eases emotional pain*. Guilford Press.
- Pérez, G. (2004). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid.
- Piaget, J. (1958). El crecimiento del pensamiento lógico de la niñez a la adolescencia.
- Piaget, J. (1983). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial PSIQUE.

- Piaget, J. (1990). El nacimiento de la inteligencia. Barcelona: Crítica.
- Pezo, E. (2017). Estilos de Aprendizaje. Universidad científica del Perú.
<https://ucp.edu.pe/investigacion/>
- Queraltó, R. (1980). Teleología y status científico. Revista Anuario Filosófico, Universidad de Navarra, v. 13, n. 1, p. 183-191, 1980. DADUN (Depósito Académico Digital de la Universidad de Navarra (España) Disponible en: <https://revistas.unav.edu/index.php/anuario-filosofico/article/view/30297/25293>
- Ramírez, J. (2023). Plan de desarrollo territorial de Candelaria. Alcaldía de Candelaria.
<https://www.candelaria-valle.gov.co/publicaciones/62/documentos-institucionales/>
- Ricoeur, P. (1990). *Tiempo y narración III*. Madrid: Trotta.
- Rizo-Patrón, J. (2015). Fenomenología y pedagogía: entre la reducción fenomenológica y la comprensión hermenéutica. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 183–200. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206111>
- Robledo, J. (2009). Observación Participante: Informantes Clave y Rol del Investigador. Nure Investigación [Revista en Línea].
<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/461/450>
- Ruiz, C. (2007). *Test Conociendo Mis Emociones*.
https://www.academia.edu/30663457/TEST_CONOCIENDO_MIS_EMOCIONES
- Salovey, P., Mayer, J. (2001). Inteligencia emocional conceptualización y medición (p. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publisher.
- Savater F. y Carrithers M. (1975). *El Valor de Educar*. Editores S.A. de C.V.
- Secretaría de Educación Municipal de Candelaria (2023). *Registros de atención de orientación escolar*. Alcaldía del Candelaria. <https://www.candelaria-valle.gov.co/publicaciones/174/anuarios-estadisticos/>
- Scherer, K. (2001). Procesos de evaluación de las emociones: teoría, métodos, investigación. 92–120. Universidad Press Oxford. <https://grupoleide.com/wp->

content/uploads/2019/09/Ana-Blanco-La-emoci%C3%B3n-y-sus-componentes.pdf

Scherer, K. (2005). ¿Qué son las emociones? ¿Cómo se pueden medir? Información de ciencias sociales. 44, (4), 695–729. <https://grupoleide.com/wp-content/uploads/2019/09/Ana-Blanco-La-emoci%C3%B3n-y-sus-componentes.pdf>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Silva, M. (2021). *Inteligencia emocional y desempeño académico en los estudiantes de tercero a quinto de Básica Primaria de la Institución Educativa Distrital del Barrio Montes, de Barranquilla*. [Tesis doctoral, Universidad Cuauhtémoc]. <https://uconline.mx/comunidadead//application/views/repositoriodesis/MileidisYissetSilvaPenaloza.pdf>

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós

Schunk, D. H., Pintrich, P. R. y Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.

Siegel, D. J. (2010). *The mindful therapist: A clinician's guide to mindsight and neural integration*. W. W. Norton & Company.

Sousa, D. A. (2011). *Cómo aprende el cerebro: Una introducción para educadores*. Narcea.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia. Universidad de Antioquia.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. 1ª ed., Barcelona, España. Editorial Paidós

Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. 2ª ed., Barcelona, España. Editorial Paidós.

- UNESCO (1994). *El Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO (p. 91-103).
- UNICEF, UNESCO y Banco Mundial (2022). ¿Dónde estamos en la recuperación de la educación?
<https://www.unicef.org/media/117626/file/Where%20are%20we%20in%20Education%20Recovery?.pdf>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2025). *Manual de Trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales (7a. ed.)*. Fedupel.
- Vargas, M. (2002). *El aprendizaje de la ciencia y de la información científica en la educación superior*. Revista científica española, 3-15.
<https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2151>
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. España. Editorial Grijalbo. p (7-200).
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación. Lima.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity* [Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad]. Cambridge University Press.
- Zimmerman, J. y Schunk, H. (1998). Aprendizaje autorregulado: de la enseñanza a la práctica autorreflexiva. New York: Guilford.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). Construyendo el éxito académico a partir del aprendizaje social y emocional: ¿Qué dice la investigación? Teachers College Press.

ANEXOS

ANEXO A. Consentimiento informado de los informantes clave

Anexo A-1. Consentimiento Informado del Participante

Yo, _____ identificado con CC _____; declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada **Aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional en estudiantes de básica primaria**, la cual es una investigación científica adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Convenio con la Corporación Politécnico del Norte, a cargo de la investigadora Lina María Ballesteros Molina, identificada con cedula de ciudadanía 1130591350 de Cali, Colombia.

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación; manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, **conociendo su contenido** y pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través de la investigadora responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Entiendo que esta investigación tiene como propósito principal: construir una **Aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional en estudiantes de básica primaria** del municipio de Candelaria, donde me desempeño como docente. He sido informado que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Estoy en conocimiento que no habrá retribución de ningún tipo por la participación en esta investigación; pero si, de que la información brindada podrá contribuir a la construcción del conocimiento en beneficio de la comunidad educativa.

La realización de la entrevista se realizará en el municipio de Candelaria, Valle del Cauca, Colombia, en la institución educativa _____, con una duración de una hora aproximadamente, en el periodo comprendido entre septiembre y octubre de 2024, La participación será grabada en audio, por lo cual doy mi consentimiento para tal fin.

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada Sí _____ NO _____. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Responsable de la investigación

Participante consintiente

Nombre completo

Nombre completo

Firma

Firma

Correo electrónico:

Correo electrónico:

Teléfono:

Teléfono:

Lugar y Fecha: Candelaria, septiembre de 2024. **C.C:** Participante y Comité de Ética.

Anexo A-2. Consentimiento Informado del Representante Del Participante

Yo, _____ identificado con CC _____; declaro que he sido informado sobre la invitación a mi representado a participar en una investigación denominada **Aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional en estudiantes de básica primaria**, la cual es una investigación científica adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Convenio con la Corporación Politécnico del Norte, a cargo de la investigadora Lina María Ballesteros Molina, identificada con cedula de ciudadanía 1130591350 de Cali, Colombia.

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación; manifiesto que no tengo ningún problema en autorizar la participación de mi representado, tomando en consideración que desea hacerlo de forma voluntaria, conociendo su contenido y pudiendo retirarse voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por su acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través de la investigadora responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para que mi representado pueda participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Entiendo que esta investigación tiene como propósito principal: Construir una **Aproximación teórica para la autogestión del aprendizaje a través de la experiencia y la inteligencia emocional en estudiantes de básica primaria** del municipio de Candelaria. He sido informado que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Estoy en conocimiento que no habrá retribución de ningún tipo por la participación en esta investigación; pero si, de que la información brindada podrá contribuir a la construcción del conocimiento en beneficio de la comunidad educativa.

La realización de la entrevista se realizará en el municipio de Candelaria, Valle del Cauca, Colombia, en la institución educativa _____, con una duración de una hora aproximadamente, en el periodo comprendido entre septiembre y octubre de 2024, La participación será grabada en audio, por lo cual doy mi consentimiento para tal fin.

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada Sí _____ NO _____ Acepto voluntariamente la participación de mi representado en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Responsable de la investigación

Representante del participante consiente

Nombre completo

Nombre completo

Firma

Firma

Correo electrónico:

Correo electrónico:

Teléfono:

Teléfono:

Lugar y Fecha: Candelaria, septiembre de 2024. **C.C:** Participante y Comité de Ética.

ANEXO B. Instrumento de Recolección de la Información

Anexo B-1 Guion de entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes

1. ¿Qué entiendes por aprender desde tu experiencia o lo que haces diariamente en tu vida?
2. ¿Cómo crees que se aprende desde la experiencia y/o vivencias?
3. ¿Define que es inteligencia emocional y cómo puedes mejorarla?
4. ¿Qué actividades escolares te motivan a aprender?
5. ¿Cómo crees que tus emociones te ayudan a aprender?
6. ¿Cuáles son tus hábitos y rutinas de estudio?
7. ¿Cuáles son las actividades académicas de tu preferencia?
8. ¿Qué es para ti ser estudiante?
9. ¿Qué aprendizaje te gustaría adquirir en el nivel educativo de quinto de primaria?

Anexo B-2 Guion de entrevista semiestructurada dirigida a docentes

1. ¿Qué entiende por aprendizaje experiencial?
2. ¿Cómo aplica el aprendizaje experiencial en las prácticas pedagógicas?
3. ¿Cómo se relaciona en la praxis pedagógica la emoción y el aprendizaje?
4. ¿Cómo se fortalece la inteligencia emocional en los estudiantes y la propia?
5. ¿Cómo se genera el autoaprendizaje en los estudiantes de grado quinto de primaria?
6. ¿Cuáles son las herramientas que requieren los estudiantes para aprender de manera autónoma?
7. ¿Cómo aumentar el interés hacia el aprendizaje autogestionado?
8. ¿Qué herramientas emocionales y cognitivas se deben consolidar en los estudiantes de grado quinto de primaria para el desarrollo del aprendizaje experiencial?

SÍNTESIS CURRICULAR DEL AUTOR Y TUTOR

Síntesis Curricular del Tutor

Kamil Alaitasune Ansoleaga Salas, nacido el 24 de enero de 1979 en Maracay, Estado Aragua, Venezuela, posee una sólida formación académica que inicia con su Educación Media Diversificada y Técnica en la Escuela Técnica Industrial Mariano Fernández Fortique, donde egresó como Técnico Medio en Electricidad. En el ámbito universitario cursó estudios de pregrado en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” Apure, obteniendo en 2002 la Licenciatura en Planificación Regional, y posteriormente en la Universidad Nacional Abierta, Centro Local Apure, alcanzó el título de Técnico Superior en Educación Integral en 2023. A nivel de postgrado, obtuvo la Maestría en Administración, mención Gerencia General, en la misma universidad (2004-2008) con la tesis “Modelo de Gestión Competitivo para las Empresas Agropecuarias del Bajo Apure”, y el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales “Rómulo Gallegos” Guárico (2010-2016), con la tesis “Teoría Educativa Liberadora para la Construcción de una Nueva Ruralidad en el Campo Venezolano desde la Praxis”.

Ha realizado cursos relevantes como el de Capacitación Pedagógica para Profesionales no Docentes (UPEL-Mácaro, 2003), Especialista en Medios Digitales (FATLA, 2015), Especialista en Plataformas Elearning (FATLA, 2019) y Educación a Distancia y Moodle (UPEL, 2020, 120 horas). Su experiencia profesional incluye cargos como Personal Administrativo en la Secretaría Regional de Educación de la Gobernación del Estado Apure (2003-2008), Profesor Contratado y luego Coordinador General de la Extensión del Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” en Apure (2006-2017), y actualmente se desempeña como Coordinador del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Profesor Titular del Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” e Investigador A-1 del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología y el

Observatorio Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación. Es autor del libro “La Educación Rural Transformadora” publicado por la UPEL en 2019 y ha participado como conferencista en eventos académicos destacados en Colombia y Venezuela, tales como el XIV y XV Foro Regional Andino para el Diálogo e Integración de la Educación Agropecuaria y Rural, el II Simposio Internacional de Desarrollo Rural y Sostenibilidad, el Campamento Internacional Virtual de Educación Intercultural Bilingüe, y el I Encuentro Binacional de Sistematización e Intercambio de Experiencias Significativas. Puede ser contactado a través del correo electrónico: kamilansoleaga@gmail.com.

Síntesis Curricular de la Autora

Lina María Ballesteros Molina, nacida el 11 de febrero de 1987 en Cali, Valle del Cauca, Colombia, es Terapeuta Ocupacional egresada de la Universidad del Valle en el año 2012, Magíster en Educación Especial por la Universidad Internacional de la Rioja, España, título obtenido en el año 2019, y actualmente estudiante de Doctorado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (año 2025). Su experiencia profesional incluye el desempeño como Docente de Apoyo en la Fundación IDEAL para la Rehabilitación Integral Julio H. Calonge desde 2012 hasta 2016, el ejercicio como profesional independiente en el área de la neurorehabilitación física y cognitiva durante 15 años, así como su labor como Docente Orientadora en la Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca, Colombia, desde el año 2016 hasta la fecha (año 2025), acumulando nueve años de servicio en dicha función. Dentro de sus publicaciones se destaca el artículo científico titulado Autogestión cognitiva y emocional como determinantes del rendimiento académico en escolares, publicado en la revista Gaceta Pedagógica, 1era Versión N° 49 Extraordinario Año 2024. Sus datos de contacto son: correo electrónico anly8721@gmail.com y ORCID <https://orcid.org/0009-0008-0848-2442>.