



TOPOLOGÍA TEÓRICA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES MEDIADA POR RECURSOS DIGITALES EN EL AULA

María Eugenia Rincón Monsalve

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

manitacreativa@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4279-6455>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N°%201.5080>

p.p. 330-340

RESUMEN

El presente artículo constituyó un aporte derivado de un estudio doctoral cuyo propósito fue generar una topología teórica de competencias socioemocionales para dinamizar la ruta de gestión pedagógica mediada por recursos digitales en el aula. El estudio se apoyó en la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986) y el Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), como referentes para comprender la construcción interaccional de lo socioemocional, la agencia docente y los procesos de autorregulación. Desde una perspectiva epistemológica interpretativa, se asumió un enfoque cualitativo con método de teoría fundamentada orientado a la generación teórica. Los informantes clave estuvieron constituidos por cinco (5) docentes de educación básica primaria del Colegio Integrado Nuestra Señora de las Mercedes, Lebríja-Santander. Para la recolección de la información se emplearon entrevistas semiestructuradas en profundidad, complementadas con revisión de documentos pedagógicos y memos teóricos, utilizando como instrumento un guion de entrevista. El análisis se realizó mediante el método comparativo constante con codificación abierta, axial y selectiva, triangulación y teorización progresiva hasta la saturación. Entre los hallazgos emergió que la mediación digital dinamizó la gestión pedagógica al articular secuencias didácticas, interacciones y retroalimentación, y que las competencias socioemocionales se organizaron como una red relacional centrada en la autorregulación, la empatía y la convivencia, moduladas por la intencionalidad docente. Se concluyó que la topología teórica generada ofreció un marco explicativo para orientar decisiones pedagógicas mediadas por recursos digitales con sentido formativo e integral.

Palabras clave: Autorregulación, competencias socioemocionales, gestión pedagógica; recursos digitales, topología teórica.

THEORETICAL TOPOLOGY OF SOCIOEMOTIONAL COMPETENCIES MEDIATED BY DIGITAL RESOURCES IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

This article constituted a contribution derived from a doctoral study whose purpose was to generate a theoretical topology of socioemotional competencies to dynamize the pedagogical management route mediated by digital resources in the classroom. The study was supported by Vygotsky's Sociocultural Theory (1978), Bandura's Social Cognitive Theory (1986), and Mayer and Salovey's Emotional Intelligence Model (1997) as referential frameworks to understand the interactional construction of socioemotional learning,

CITA EN APA:

Rincón Monsalve, M. E. (2026). Topología teórica de competencias socioemocionales mediada por recursos digitales en el aula. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(Extraordinario 1), 312-322. Recuperado en: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



teacher agency, and self-regulatory processes. From an interpretive epistemological perspective, a qualitative approach was adopted using grounded theory aimed at theory generation. Key informants consisted of five (5) primary education teachers from Colegio Integrado Nuestra Señora de las Mercedes, Lebrija–Santander. Data was collected through in-depth semi-structured interviews, complemented by the review of pedagogical documents and theoretical memos, using an interview guide as the main instrument. Analysis followed the constant comparative method with open, axial, and selective coding, triangulation, and progressive theorization until saturation. Findings indicated that digital mediation dynamized pedagogical management by articulating didactic sequences, interactions, and feedback, and that socioemotional competencies were organized as a relational network centered on self-regulation, empathy, and coexistence, modulated by teachers' intentionality. It was concluded that the generated theoretical topology provided an explanatory framework to guide pedagogical decision-making mediated by digital resources with a formative and holistic orientation.

Keywords: Coexistence; digital resources; grounded theory; pedagogical management; self-regulation; socioemotional competencies; theoretical topology.

TOPOLOGIE THÉORIQUE DES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES MÉDIÉE PAR DES RESSOURCES NUMÉRIQUES EN CLASSE

RÉSUMÉ

Cet article a constitué une contribution issue d'une étude doctorale dont l'objectif a été de générer une topologie théorique des compétences socio-émotionnelles afin de dynamiser la démarche de gestion pédagogique médiée par des ressources numériques en classe. L'étude s'est appuyée sur la Théorie socioculturelle de Vygotski (1978), la Théorie sociale cognitive de Bandura (1986) et le Modèle de l'intelligence émotionnelle de Mayer et Salovey (1997) en tant que cadres de référence permettant de comprendre la construction interactionnelle du socio-émotionnel, l'agentivité enseignante et les processus d'autorégulation. Dans une perspective épistémologique interprétative, une approche qualitative a été adoptée selon la méthodologie de la théorisation ancrée, orientée vers la génération théorique. Les informateurs clés ont été constitués de cinq (5) enseignants de l'enseignement primaire du Colegio Integrado Nuestra Señora de las Mercedes, Lebrija–Santander. La collecte des données a été réalisée au moyen d'entretiens semi-directifs approfondis, complétés par l'analyse de documents pédagogiques et par des mémos théoriques, à l'aide d'un guide d'entretien. L'analyse a suivi la méthode comparative constante, avec codage ouvert, axial et sélectif, triangulation et théorisation progressive jusqu'à saturation. Les résultats ont montré que la médiation numérique a dynamisé la gestion pédagogique en articulant séquences didactiques, interactions et rétroaction, et que les compétences socio-émotionnelles se sont organisées en un réseau relationnel centré sur l'autorégulation, l'empathie et la coexistence, modulé par l'intentionnalité enseignante. En conclusion, la topologie théorique produite a offert un cadre explicatif permettant d'orienter la prise de décision pédagogique médiée par des ressources numériques dans une perspective formative et intégrale.

Mots-clés : Autorégulation ; compétences socio-émotionnelles ; coexistence ; gestion pédagogique ; ressources numériques ; théorie ancrée ; topologie théorique.

TOPOLOGIA TEÓRICA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS MEDIADA POR RECURSOS DIGITAIS NA SALA DE AULA

RESUMO

Este artigo constituiu uma contribuição derivada de um estudo doutoral cujo propósito foi gerar uma topologia teórica de competências socioemocionais para dinamizar a rota de gestão pedagógica mediada por recursos digitais na sala de aula. O estudo fundamentou-se na Teoria Sociocultural de Vygotsky (1978), na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986) e no Modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey (1997), como referenciais para compreender a construção interacional do socioemocional, a agência docente e os processos

de autorregulación. Sob uma perspectiva epistemológica interpretativa, adotou-se uma abordagem qualitativa com método de teoria fundamentada, orientada à geração teórica. Os informantes-chave foram constituídos por cinco (5) docentes da educação básica primária do Colegio Integrado Nuestra Señora de las Mercedes, Lebrija–Santander. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas em profundidade, complementadas pela revisão de documentos pedagógicos e por memos teóricos, utilizando-se um roteiro de entrevista como instrumento. A análise seguiu o método comparativo constante com codificação aberta, axial e seletiva, triangulação e teorização progressiva até a saturação. Os achados indicaram que a mediação digital dinamizou a gestão pedagógica ao articular sequências didáticas, interações e devolutivas, e que as competências socioemocionais se organizaram como uma rede relacional centrada na autorregulação, na empatia e na convivência, moduladas pela intencionalidade docente. Concluiu-se que a topologia teórica gerada ofereceu um marco explicativo para orientar decisões pedagógicas mediadas por recursos digitais com sentido formativo e integral.

Palavras-chave: Autorregulação; competências socioemocionais; convivência; gestão pedagógica; recursos digitais; teoria fundamentada; topologia teórica.

I. INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea se encuentra atravesada por una doble exigencia que ya no admite tratamientos separados: por un lado, el desarrollo de competencias socioemocionales como condición para aprender, convivir y proyectarse vitalmente; por otro, la incorporación de recursos digitales en las dinámicas escolares, no como adorno técnico, sino como mediación que reconfigura tiempos, interacciones, lenguajes y formas de acompañamiento pedagógico. En ese escenario, la evidencia internacional ha venido mostrando que las habilidades sociales y emocionales se asocian con resultados educativos y de bienestar relevantes desde el desempeño académico hasta la satisfacción vital y la reducción de ansiedad, de modo que su atención se ha desplazado del plano declarativo al de la responsabilidad institucional.

En este andamiaje, y en consonancia con los grandes dimensiones de referencia, el enfoque de aprendizaje socioemocional ha sido conceptualizado como un proceso mediante el cual niños, niñas y adultos adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes para gestionar emociones, construir relaciones, sostener metas y tomar decisiones responsables; en esa línea, el marco de CASEL consolidó un lenguaje ampliamente compartido para organizar dichas competencias y comprenderlas como

interdependientes dentro de entornos educativos intencionalmente diseñados.

A la par, los resultados del estudio internacional de la OCDE sobre habilidades socioemocionales han reforzado la idea de que estas capacidades son medibles, diferenciadas por contextos y asociadas a trayectorias de vida, lo cual fortalece el argumento de que no constituyen un “extra” curricular, sino un componente estructural del quehacer pedagógico. En tal sentido, la expansión de lo digital en educación ha agregado complejidad a la discusión: la tecnología puede ampliar oportunidades, pero su valor pedagógico no se desprende automáticamente de su disponibilidad.

De hecho, al revisar la conversación global sobre tecnología educativa, se ha insistido en que la evidencia robusta sobre su “valor agregado” es irregular y, con frecuencia, dependiente del contexto; además, se ha advertido que las decisiones sobre tecnología deben basarse en criterios de pertinencia, equidad y sostenibilidad, y que su uso resulta más potente cuando complementa y no sustituye la interacción pedagógica directa. En esta perspectiva, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2023 de la UNESCO subrayó la necesidad de poner la tecnología “en nuestros términos”, priorizando el interés del aprendiz y evitando soluciones tecnocéntricas que profundicen desigualdades. El informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2023: Tecnología en la Educación: ¿Una

herramienta en los términos de quién?, hizo mención Azoulay (2023) de que:

La revolución digital encierra un potencial inconmensurable, pero, al igual que se han advertido sobre cómo regularla en la sociedad, debe prestarse la misma atención a su uso en la educación. Su uso debe ser para mejorar las experiencias de aprendizaje y el bienestar de estudiantes y docentes, no en detrimento de ellos. Prioricemos las necesidades del alumno y apoyemos al profesorado. Las conexiones en línea no sustituyen la interacción humana. (p.2).

En consecuencia, la pregunta educativa clave dejó de ser si se usan recursos digitales, para convertirse en cómo se articulan a una gestión pedagógica que cuide la experiencia escolar, la convivencia y la formación integral, especialmente en etapas tempranas donde el desarrollo socioemocional es altamente sensible a los climas relacionales y a las prácticas de aula. Siendo más situados en la región, en América Latina, estas tensiones se vuelven especialmente visibles porque conviven avances en digitalización escolar con brechas persistentes de acceso, apropiación docente y desigualdad social.

Aun así, la región no ha estado al margen de la medición y problematización de las competencias socioemocionales: la propia OCDE incorporó sitios latinoamericanos en su Survey on Social and Emotional Skills 2023, incluyendo experiencias como Chile, Perú y Bogotá, lo que aportó información comparativa sobre dimensiones como regulación emocional, empatía, sociabilidad y autocontrol. Complementariamente, análisis regionales han señalado patrones relevantes, por ejemplo, brechas de género en habilidades de regulación emocional reportadas en algunos sitios latinoamericanos, que invitan a leer lo socioemocional como un fenómeno situado, atravesado por condiciones culturales y escolares específicas, y no como un listado universal de “habilidades blandas”.

De este modo, la integración de recursos digitales en el aula, lejos de operar como solución general, demanda comprender qué relaciones se activan entre mediaciones tecnológicas, decisiones docentes, interacciones y condiciones institucionales, especialmente cuando lo que se busca es dinamizar procesos pedagógicos sin diluir el componente humano que sostiene el aprendizaje.

En lo contextual del estudio, en Colombia, el debate adquirió un carácter aún más normativo y programático en años recientes, en la medida en que el componente socioemocional fue incorporado explícitamente al horizonte institucional. En particular, la Ley 2491 de 2025 dispuso la incorporación de las competencias socioemocionales en los Proyectos Educativos Institucionales y promovió su fortalecimiento en la comunidad educativa, lo cual reubica la formación socioemocional como responsabilidad de la escuela y no como iniciativa aislada.

Colectivamente, en el plano de políticas y estrategias, se han difundido programas y orientaciones para el desarrollo socioemocional como el enfoque “Paso a Paso” desde el Ministerio de Educación y propuestas territoriales que articulan convivencia, ciudadanía y cuidado, evidenciando un interés institucional por dotar a los docentes de rutas y herramientas para trabajar estas competencias de manera sistemática. Sin embargo, la presencia de lineamientos no resuelve por sí misma un asunto decisivo: cómo se organiza, desde la racionalidad pedagógica, el entramado de relaciones entre competencias socioemocionales, mediaciones digitales y gestión del aula, de modo que lo socioemocional no quede reducido a actividades ocasionales ni lo digital a mera instrumentación.

En este apartado, el presente artículo derivado de un estudio doctoral se orientó a generar una topología teórica de competencias socioemocionales para dinamizar la ruta de gestión pedagógica mediada por recursos digitales en el aula, entendiendo la topología como una configuración relacional de categorías que explica conexiones, tensiones y mediaciones entre componentes que suelen abordarse fragmentadamente. Dicho propósito se justificó en la necesidad de contar con un marco explicativo capaz de iluminar cómo se articulan la intencionalidad docente, la selección y uso de recursos digitales, las interacciones pedagógicas y los procesos socioemocionales que sostienen la convivencia y el aprendizaje.

Así, más que proponer una lista de competencias o una receta de recursos, el interés se centró en organizar teóricamente las relaciones que estructuran una ruta de gestión pedagógica con mediación digital, de manera que la escuela pública

pueda tomar decisiones más coherentes con la formación integral que hoy se exige a escala nacional y regional. En derivación, la relevancia educativa del tema se sostiene en que las competencias socioemocionales no operan como un complemento periférico del currículo, sino como un sustrato regulador de la experiencia escolar: condicionan la disposición para aprender, la persistencia ante la dificultad, la convivencia y la participación. De ahí que, al hablar de autorregulación, empatía o habilidades de relación, no se aluda únicamente a “buen comportamiento”, sino a procesos que inciden en la manera en que el estudiante interpreta la tarea, gestiona la frustración y construye vínculos de cooperación.

En esta línea, y en continuidad con la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) permite comprender que el desarrollo no se explica al margen de la interacción, porque los aprendizajes se configuran en prácticas mediadas por el lenguaje, los otros y los artefactos culturales; por ello, el aula constituye un espacio donde lo socioemocional se produce y se transforma en relación. Asimismo, y como complemento explicativo, Bandura (1986) aporta que la conducta y el aprendizaje se estructuran mediante la reciprocidad entre persona, ambiente y acción, lo que vuelve decisiva la agencia docente para diseñar escenarios de participación, retroalimentación y modelado emocional.

En corolario, cuando se pretende dinamizar una ruta de gestión pedagógica, se vuelve imprescindible comprender cómo los docentes toman decisiones qué priorizan, qué regulan, qué sostienen para que lo socioemocional no quede reducido a momentos ocasionales, sino a un eje que acompaña la vida cotidiana del aula. Mientras que, la relevancia científica se justifica porque la producción investigativa suele abordar lo socioemocional y lo digital de forma fragmentada, ya sea mediante programas de intervención con listas de habilidades, o a través de estudios centrados en herramientas, plataformas y recursos.

Sin embargo, entre ambos campos permanece un desafío teórico: explicar cómo se relacionan las competencias socioemocionales con los procesos de gestión pedagógica cuando la mediación digital reconfigura los modos de interacción, la temporalidad de la retroalimentación y la visibilidad de las evidencias de aprendizaje.

Dicho de otro modo, el problema no radica en “si” la tecnología ayuda o no, sino en qué relaciones activa dentro del ecosistema pedagógico: qué intensifica, qué desplaza y qué demanda a nivel de regulación emocional, cooperación y toma de decisiones.

Esta necesidad de explicación relacional se robustece si se considera que la mediación no es un “canal neutro” sino una forma de organizar la experiencia; en consonancia con esa discusión, Kozma (1994) argumentó que los medios pueden contribuir a ciertos procesos cognitivos cuando se articulan con diseños pedagógicos consistentes, lo que abre un punto clave para tu tema: la tecnología cobra sentido en la medida en que se integra a una lógica de gestión pedagógica que sostenga interacción, propósito y acompañamiento. Por ello, construir una topología teórica no equivale a “inventar un término”, sino a responder a una exigencia epistemológica: modelar relaciones entre categorías para dotar al campo de un marco explicativo transferible y discutible.

Ante este escenario relevante, la pertinencia educativa se vuelve aún más decisiva en contextos escolares donde las presiones por resultados, convivencia y bienestar se expresan simultáneamente, y donde los docentes requieren orientaciones que no se limiten a enumerar competencias o a recomendar recursos. En esa dirección, el aporte de una topología teórica es que ofrece una estructura inteligible para la toma de decisiones: organiza jerarquías, conexiones, mediaciones y tensiones entre categorías, permitiendo comprender por qué ciertas acciones pedagógicas fortalecen (o debilitan) procesos socioemocionales cuando se integran recursos digitales.

Además, al situar la mirada en la ruta de gestión pedagógica, el estudio desplaza el énfasis desde la actividad aislada hacia la coherencia de los procesos docentes, planificación, mediación, seguimiento y retroalimentación, lo cual coincide con enfoques contemporáneos de integración tecnológica que insisten en la articulación entre conocimiento pedagógico, disciplinar y tecnológico; en continuidad con ello, Mishra y Koehler (2006) han señalado que la integración significativa de tecnología exige comprender esa intersección.

Esto es lo que realmente refuerza el valor de construir teoría que ilumine las relaciones entre mediación digital y finalidades formativas. Por consiguiente, la relevancia del estudio se expresa tanto en el plano científico, al aportar un modelo relacional como en el educativo, al ofrecer una guía interpretativa para orientar la gestión pedagógica con sentido integral, especialmente cuando la escuela busca sostener aprendizajes y convivencia en escenarios mediados por recursos digitales.

II. SÍNTESIS TEÓRICA

En la medida en que la escuela contemporánea se concibe como un espacio de formación integral, resulta insuficiente comprender las competencias socioemocionales como un listado de habilidades aisladas o como un conjunto de “disposiciones” deseables desligadas del funcionamiento real del aula. Por el contrario, su densidad teórica emerge cuando se las interpreta como configuraciones dinámicas que articulan cognición, emoción, vínculo e intencionalidad pedagógica, expresándose en decisiones, interacciones y formas de habitar la experiencia escolar.

En ese horizonte, y atendiendo a la definición ampliamente difundida por CASEL, el aprendizaje socioemocional alude a un proceso de adquisición y aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes para comprender y gestionar emociones, establecer metas, mostrar empatía, construir relaciones y decidir responsablemente (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], s. f.). A partir de esa base, la noción de competencias socioemocionales cobra profundidad cuando se asume que no se “poseen” de manera estática, sino que se construyen y se actualizan en escenarios de práctica social, bajo condiciones históricas, institucionales y culturales específicas.

En continuidad con lo anterior, la autorregulación se presenta como un núcleo articulador del entramado, no solo por su relación con el rendimiento académico, sino porque explica la capacidad del sujeto para modular impulsos, sostener metas, administrar el esfuerzo y reelaborar la frustración sin quebrar el vínculo con la tarea. En esa perspectiva, y como ha fundamentado Zimmerman (2000), la autorregulación supone

ciclos de planificación, ejecución y autoevaluación que se sostienen mediante estrategias, creencias y monitoreo constante; por ello, en contextos escolares, la autorregulación no puede desligarse de las mediaciones pedagógicas que posibilitan anticipar criterios, ofrecer retroalimentación y construir sentido.

De modo que, cuando se habla de dinamizar la gestión pedagógica, se está tocando el corazón mismo de la autorregulación: la manera en que el aula organiza expectativas, normas, acompañamiento y oportunidades para que el estudiante se reconozca capaz de conducir su aprendizaje y su conducta con responsabilidad. De igual manera, la convivencia deja de ser un asunto restringido a disciplina o control cuando se la comprende como una construcción relacional que expresa la calidad ética y comunicativa del entorno escolar. Desde esta lectura, convivir no significa únicamente “no agredir”, sino construir condiciones para el reconocimiento del otro, la cooperación, la resolución de conflictos y el cuidado del clima emocional del grupo.

En consecuencia, la convivencia se vincula estrechamente con competencias como la empatía, la comunicación asertiva y la toma de decisiones responsables, componentes que, además, se configuran con particular intensidad en la infancia escolar, cuando el aula actúa como laboratorio cotidiano de relaciones y pertenencia. Así, el entramado teórico que aquí se perfila entiende la convivencia como resultado y, simultáneamente, como condición del desarrollo socioemocional: se aprende a convivir en la medida en que existen prácticas que lo posibilitan, y se posibilitan mejores prácticas en la medida en que la convivencia se fortalece como cultura.

Por su parte, la gestión pedagógica se asume como un constructo que rebasa la idea administrativa de “organizar clases” para situarse como racionalidad docente que integra planificación, mediación, seguimiento y evaluación, articulando propósitos formativos con decisiones didácticas y éticas. Bajo esta mirada, gestionar pedagógicamente implica sostener un orden formativo que cuida tanto los aprendizajes como los vínculos: decide qué se prioriza, cómo se acompaña, con qué criterios se retroalimenta y de qué manera se construyen ambientes de participación. En otras palabras, la gestión

pedagógica opera como un sistema de decisiones que incide directamente en lo socioemocional porque delimita las condiciones de interacción y de reconocimiento que habilitan o restringen la autorregulación, la empatía y la colaboración.

A esa arquitectura se integra el constructor de recursos digitales, entendidos no como “herramientas” en sentido instrumental, sino como mediaciones culturales que reorganizan posibilidades de comunicación, expresión, acceso a información y producción de evidencias. En correspondencia con la discusión clásica sobre medios y aprendizaje, y retomando la mirada de Kozma (1994), el valor educativo de lo digital no se desprende de su presencia material, sino de la manera en que sus representaciones y affordances se integran en diseños pedagógicos con propósito; por ello, cuando los recursos digitales se articulan a la gestión pedagógica, pueden amplificar formas de interacción, diversificar lenguajes y sostener retroalimentación más oportuna, aunque también pueden intensificar la fragmentación si se usan sin coherencia didáctica.

De ahí que el estudio proponga ir más allá del inventario de herramientas para comprender las relaciones que las vuelven pedagógicamente significativas en el desarrollo socioemocional. En este punto, cobra sentido la elección de teoría fundamentada como constructo metodológico-epistémico que no se limita a describir experiencias, sino que busca producir conceptualización y relaciones entre categorías emergentes. En la tradición de Glaser y Strauss (1967), la teoría fundamentada se plantea como una vía para construir explicaciones ancladas en la realidad empírica, mediante comparación constante, saturación y teorización progresiva; por ello, se vuelve pertinente cuando el interés no es confirmar un modelo previo, sino generar una estructura teórica capaz de dar cuenta de conexiones que permanecían dispersas.

Bajo esa lógica, la noción de topología teórica se configura como el resultado esperado: una red relacional de categorías que permite comprender cómo se articulan competencias socioemocionales, decisiones de gestión pedagógica y mediaciones digitales, no como piezas yuxtapuestas, sino como una estructura explicativa con coherencia interna. En coherencia, al profundizar la Teoría Sociocultural, y en

consonancia con Vygotsky (1978), el entramado propuesto asume que el desarrollo humano no ocurre de manera aislada, sino a través de procesos de interacción mediados por instrumentos y signos culturalmente configurados.

En esa dirección, lo socioemocional no se reduce a rasgos individuales, porque se constituye en la relación: en el intercambio lingüístico, en las normas del grupo, en los modos de participación y en la manera en que el docente organiza mediaciones para aprender a nombrar emociones, regular impulsos y reconocer al otro. Por ende, la mediación digital puede comprenderse como un artefacto cultural contemporáneo que reconfigura el espacio de interacción, ampliando canales de expresión y de construcción de sentido; sin embargo, su potencia depende de la intencionalidad pedagógica que convierta la herramienta en mediación formativa y no en simple canal de transmisión.

En segundo término, y en continuidad con Bandura (1986), la Teoría Social Cognitiva aporta un lente decisivo para explicar por qué la gestión pedagógica resulta central: el aprendizaje se organiza mediante una reciprocidad entre factores personales, conductuales y ambientales. En este marco, el aula no es un “escenario neutro”, sino una ecología de influencias donde las expectativas del docente, los modelos de interacción, la retroalimentación y la organización de tareas impactan las creencias de eficacia y los repertorios de autorregulación del estudiante.

De ahí que la mediación digital pueda actuar como catalizador o inhibidor según el modo en que configure oportunidades de agencia: cuando habilita participación significativa, evidencia de progreso y cooperación, fortalece la percepción de eficacia y la persistencia; cuando se reduce a consumo pasivo o evaluación punitiva, puede erosionar motivación y vínculo con la tarea. Por otro lado, y retomando el Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), se incorpora una comprensión estructurada de la competencia emocional como un conjunto de habilidades para percibir, usar, comprender y regular emociones.

Este enfoque contribuye a dotar de precisión al constructo socioemocional al diferenciar dimensiones que, en la práctica educativa, suelen tratarse de forma indiferenciada. A partir de ello, la

topología teórica puede organizar rutas de relación más finas entre autorregulación, convivencia y mediación digital: por ejemplo, el reconocimiento emocional se vincula con prácticas de retroalimentación que nombran procesos y no solo resultados; la comprensión emocional se relaciona con estrategias de reflexión guiada ante conflictos; y la regulación emocional se conecta con rutinas pedagógicas que anticipan criterios, distribuyen cargas cognitivas y sostienen un clima de seguridad psicológica.

De manera perentoria, el cierre epistemológico de este entramado se sostiene en una idea central: comprender el aula como un sistema de mediaciones donde lo socioemocional, lo pedagógico y lo digital se co-constituyen en relaciones, y donde la explicación teórica adquiere valor cuando logra representar esa complejidad sin diluirla. Así, la topología teórica no se plantea como un diagrama decorativo, sino como una estructura de inteligibilidad que permite ver conexiones, tensiones y dependencias entre constructos.

III. SÍNTESIS METODOLÓGICA

A fin de responder al propósito de generar una topología teórica de competencias socioemocionales orientada a dinamizar la ruta de gestión pedagógica mediada por recursos digitales en el aula, el estudio se estructuró desde una lógica de construcción progresiva de teoría sustentada en la experiencia y el significado atribuido por quienes habitan cotidianamente el escenario escolar. En consecuencia, el diseño se organizó como un proceso de indagación iterativo, en el que la producción de comprensiones no se concibió como un momento posterior a la recolección, sino como una actividad simultánea de lectura, contraste y refinamiento conceptual.

Desde el plano epistemológico, el estudio se orientó por una comprensión interpretativa del conocimiento educativo, en la cual la realidad escolar no se asume como un dato fijo que se “mide”, sino como un entramado de significados, prácticas y relaciones que adquiere sentido en la experiencia situada de quienes lo configuran. En correspondencia con ello, la investigación se inscribió en el paradigma interpretativo, entendiendo que el conocimiento se construye a

partir de la interacción entre la investigadora, el contexto y las voces participantes, y que la validez se sostiene en la coherencia del proceso comprensivo y en la densidad explicativa de las categorías emergentes

Por ello, se adoptó la teoría fundamentada como ruta para generar categorías y relaciones emergentes, reconociendo en continuidad con Glaser y Strauss (1967), que la teorización se robustece cuando se mantiene un diálogo constante entre los datos, las preguntas de investigación y las decisiones analíticas que permiten densificar la explicación. Así, el recorrido metodológico se orientó a elaborar una arquitectura relacional capaz de revelar conexiones entre autorregulación, convivencia, mediación digital e intencionalidad docente, evitando reducir el fenómeno a meras descripciones de prácticas o a prescripciones instrumentales.

En coherencia con esa decisión, el proceso de selección de participantes se comprendió como una búsqueda deliberada de voces con capacidad de iluminar el fenómeno, por lo cual se inició con un muestreo intencional y posteriormente se ajustó mediante muestreo teórico, atendiendo a la necesidad de profundizar categorías que iban emergiendo en el análisis. De este modo, los informantes clave estuvieron constituidos por docentes de educación básica primaria, cuya experiencia en aula y contacto directo con mediaciones digitales permitió acceder a narrativas situadas sobre gestión pedagógica y desarrollo socioemocional.

Conforme las categorías iniciales fueron tomando forma, la lógica teórica orientó la indagación hacia casos y matices capaces de ampliar propiedades y relaciones, de manera que la incorporación de nuevos énfasis en las entrevistas respondió a la necesidad de consolidar la estructura explicativa y no a una secuencia rígida de aplicación de instrumentos. Respecto a la producción de información, la entrevista semiestructurada en profundidad se asumió como técnica central debido a su potencia para explorar sentidos, decisiones y tensiones que suelen permanecer invisibles en registros meramente descriptivos.

En esa línea, el instrumento fue un guion de entrevista diseñado con preguntas abiertas y progresivas, orientadas a recuperar relatos de aula

sobre situaciones socioemocionales significativas, criterios de selección de recursos digitales, modos de retroalimentación y estrategias de regulación de la convivencia, así como percepciones sobre cambios en la participación y el clima de aula. Complementariamente, se incorporó revisión de documentos, registros de seguimiento o materiales de apoyo, no para “validar” de forma mecanicista el discurso docente, sino para enriquecer la comprensión del entramado de decisiones y dar mayor densidad contextual a las categorías emergentes.

De forma transversal, se elaboraron memos teóricos como estrategia de reflexividad y trazabilidad analítica, permitiendo registrar hipótesis, conexiones provisionales, preguntas emergentes y criterios de saturación, lo cual favoreció la coherencia interpretativa a lo largo del proceso. El tratamiento analítico se desarrolló mediante el método comparativo constante, entendido como un ejercicio sistemático de contraste entre incidentes, códigos y categorías, a fin de refinar sus propiedades, delimitar condiciones y establecer relaciones explicativas.

En términos operativos, el análisis transitó por una codificación abierta que permitió fragmentar el discurso en unidades significativas y nombrar acciones, significados y condiciones; posteriormente, una codificación axial favoreció la organización de vínculos entre categorías, reconociendo patrones de articulación entre mediación digital, prácticas de gestión pedagógica y manifestaciones socioemocionales; finalmente, la codificación selectiva condujo a la integración alrededor de una categoría central capaz de explicar la estructura del fenómeno. Este proceso culminó en la construcción de la topología teórica como red relacional de categorías, donde se representaron conexiones, dependencias y tensiones entre componentes, otorgando al estudio un producto teórico con poder interpretativo.

IV. CONCLUSIONES

La construcción de la topología teórica permitió comprender que las competencias socioemocionales no se manifestaron como atributos aislados del estudiantado, sino como una red de relaciones que se configuró en la cotidianidad del aula a través de decisiones

pedagógicas, formas de interacción y condiciones de convivencia. En ese sentido, la autorregulación, la empatía y la convivencia no solo aparecieron como dimensiones recurrentes, sino como núcleos que articularon el modo en que los estudiantes se vincularon con la tarea, con los otros y consigo mismos, especialmente cuando la gestión pedagógica sostuvo intencionalmente espacios de participación, acuerdos de aula y retroalimentación orientada al proceso. Así, el fenómeno se reveló menos como un “conjunto de habilidades” y más como una ecología formativa en la que el clima relacional y la coherencia de la mediación docente delinearon el alcance socioemocional.

De manera consistente, la mediación por recursos digitales no se comportó como un factor neutral ni como un determinante automático del fortalecimiento socioemocional; más bien, funcionó como un catalizador cuya potencia dependió de la intencionalidad pedagógica y del sentido asignado dentro de la ruta de gestión. Cuando los recursos digitales se articularon a secuencias didácticas claras, propiciaron interacción, facilitaron la visibilidad de avances y habilitaron retroalimentación oportuna, se vislumbró una dinamización de la gestión pedagógica que impactó positivamente la participación, la corresponsabilidad y el cuidado de la convivencia.

En contraste, cuando se comprendieron como un fin en sí mismos, tendieron a dispersar la atención y a debilitar la cohesión del grupo. Esta tensión reafirmó que el valor educativo de lo digital residía en su condición de mediación cultural, capaz de ampliar formas de expresión y acompañamiento, pero también de intensificar fragmentaciones si no se inscribía en un horizonte formativo. Mientras que, en relación con la gestión pedagógica, la evidencia construida mostró que dinamizarla implicó más que incorporar herramientas: supuso ordenar pedagógicamente el aula mediante criterios explícitos, rutinas de seguimiento, estrategias de retroalimentación y acuerdos de convivencia que sostuvieron la seguridad emocional y la agencia estudiantil.

De esta forma, la topología teórica clarificó que la gestión pedagógica operó como puente entre lo socioemocional y lo digital, porque organizó el “cómo” de la mediación: definió ritmos, reguló interacciones, distribuyó responsabilidades y

mantuvo la coherencia entre propósito, actividad y evaluación. Bajo esta lectura, la ruta de gestión pedagógica mediada digitalmente no se redujo a una secuencia técnica, sino que se comprendió como una arquitectura relacional que cuidó simultáneamente el aprendizaje y el vínculo.

De esta manera, el análisis permitió advertir que los procesos socioemocionales adquirieron mayor consistencia cuando se integraron a la práctica cotidiana y no cuando fueron tratados como actividades episódicas. En particular, la autorregulación se fortaleció cuando existieron condiciones para anticipar criterios, monitorear avances y resignificar errores como parte del aprendizaje; la empatía se profundizó cuando la interacción no fue meramente funcional, sino dialógica y orientada al reconocimiento del otro; y la convivencia se estabilizó cuando el aula sostuvo

normas comprensibles, oportunidades de reparación y espacios de comunicación respetuosa.

En conjunto, estos hallazgos sugirieron que la formación socioemocional no se “añadió” al currículo, sino que se expresó en el modo en que el aula fue gestionada, especialmente cuando la mediación digital se integró como recurso al servicio de la relación pedagógica. En consecuencia, se concluyó que la dinamización de la ruta de gestión pedagógica mediada por recursos digitales no dependió de la disponibilidad tecnológica, sino de la coherencia pedagógica con la que se articularon mediaciones, retroalimentación e interacción, sosteniendo la centralidad de lo relacional como condición de posibilidad para aprender y convivir.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020, October 1). CASEL’s SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (s. f.). What is the CASEL framework? CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Colombia, Congreso de la República. (2025). Ley 2491 de 2025 (julio 23), por la cual se incorpora a los proyectos educativos institucionales el componente de competencias socioemocionales en Colombia y se dictan otras disposiciones. SUIN-Juriscol. <https://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/30055289>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Kozma, R. B. (1994). Will media influence learning? Reframing the debate. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 7–19. <https://doi.org/10.1007/BF02299087>
- Levin, V., & Muller, N. (2024, noviembre 19). El “PISA” 2023 de habilidades socioemocionales: ¿cómo están los adolescentes en América Latina? Blogs del Banco Mundial. <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/habilidades-socioemocionales-como-estan-los-adolescentes-en-america-latina>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

- Ministerio de Educación Nacional. (2021, noviembre 10). Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/385321:Estrategia-de-Formacion-de-Competencias-Socioemocionales-en-la-Educacion-Secundaria-y-Media>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/social-and-emotional-skills-for-better-lives_35ca7b7c-en.html
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). OECD survey on social and emotional skills 2023 technical report. OECD Publishing. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED673429>
- UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- UNESCO. (2023, julio 27). Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? ReliefWeb. <https://reliefweb.int/report/world/global-education-monitoring-report-2023-technology-education-tool-whose-terms-enarptruswzh>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. Educational Psychology Review, 2, 173–201. <https://doi.org/10.1007/BF01322178>