



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 2, Número 4
Octubre-Diciembre 2025

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 4
octubre-diciembre 2025

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 2, Núm. 4, octubre-diciembre 2025, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 octubre 2025.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 4, 2025, octubre-diciembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/vmw68933>

**MODELO FLEXIBLE PEDAGÓGICO PENSAR PARA EL FORTALECIMIENTO DE
LAS HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS EN ESTUDIANTES CON EXTRA-EDAD DEL
NIVEL SECUNDARIA DE BUCARAMANGA**

**FLEXIBLE PEDAGOGICAL MODEL DESIGNED TO STRENGTHEN SOCIO-
AFFECTIVE SKILLS IN OVERAGE SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN
BUCARAMANGA**

Yury Reyes Otero

Panamá

Modelo flexible pedagógico pensar para el fortalecimiento de las habilidades socioafectivas en estudiantes con extra-edad del nivel secundaria de Bucaramanga

Flexible pedagogical model designed to strengthen socio-affective skills in overage secondary school students in Bucaramanga

Yury Reyes Otero

yuryreyes.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0003-7056-1428>

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT)

Panamá

RESUMEN

En la actualidad la educación socioemocional no solo permite el desarrollo de habilidades que ayudan a regular las respuestas emocionales sino también contribuyen a potenciar la capacidad de los estudiantes de aplicar la razón en el conocimiento de sí mismo, para autorregularse. A partir de la ley 2383 de 2024 se promueve la educación socioemocional en las instituciones educativas de Colombia, buscando el desarrollo integral de los estudiantes a través de competencias cognitivas, sociales y emocionales. En este marco, los modelos flexibles como el Pensar se implementan para favorecer la inclusión de estudiantes en extra-edad y combatir la repitencia, especialmente en contextos afectados por fenómenos como la migración y deserción. La presente investigación tiene como propósito evaluar el impacto del Modelo Pensar en el componente socioemocional de estudiantes de secundaria en la ciudad de Bucaramanga, empleando un enfoque mixto con un diseño transeccional contemporáneo, con una muestra de 145 estudiantes y 9 docentes en tres instituciones. Se utilizaron cuestionarios

permitiendo recopilar información sobre la implementación del modelo y su influencia en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. En conclusión, la investigación resalta avances en habilidades socioemocionales, especialmente en conciencia social y resolución de conflictos, aunque persisten desafíos en autorregulación y manejo del estrés. Los docentes del modelo utilizan estrategias intencionadas que fortalecen el desarrollo socioemocional y cognitivo, impactando positivamente tanto en el entorno escolar como familiar.

Palabras clave: modelo flexible; habilidad socioemocional; extra-edad; estrategias; educación emocional

ABSTRACT

Currently, social-emotional education not only enables the development of skills that help regulate emotional responses but also contributes to enhancing students' ability to apply reason in self-knowledge, in order to self-regulate. Law 2383 of 2024 promotes social-emotional education in educational institutions in Colombia, aiming for the holistic development of students through cognitive, social, and emotional competencies. Within this framework, flexible models such as "Pensar" are implemented to encourage the inclusion of overage students and to combat grade repetition, especially in contexts affected by phenomena such as migration and dropout. This research aims to evaluate the impact of the Pensar Model on the social-emotional component of secondary school students in the city of Bucaramanga, using a mixed-method approach with a contemporary cross-sectional design, including a sample of 145 students and 9 teachers across four institutions. Questionnaires were used to gather information on the implementation of the model and its influence on students' learning and well-being. In conclusion, the research highlights advancements in students' social-emotional skills, especially in social awareness and conflict resolution, although challenges persist in self-regulation and stress management. The model's teachers use intentional strategies that strengthen social-

emotional and cognitive development, positively impacting both the school and family environment.

Keywords: flexible model; social-emotional skill; overage; strategies; emotional education

Recibido: 11 de octubre 2025 | Aceptado: 28 de octubre 2025

INTRODUCCIÓN

La educación socioemocional favorece el desarrollo de habilidades permitiendo regular respuestas emocionales, así como también potenciar la capacidad de aplicar la razón en el conocimiento de sí mismo, para autorregularse obteniendo una adecuada toma de decisiones que llevan al alcance del éxito. Dentro del contexto educativo Rafael Bisquerra (2003) afirma: “La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales” (p.8). Es así como las necesidades sociales como la extra-edad han llevado a vincular propuestas flexibles al sector educativo como una alternativa, con el fin de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

De acuerdo con lo anterior la ley 2383 del 2024 por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia, buscan promover de manera transversal la educación socioemocional dentro de un marco de desarrollo integral. Por lo tanto, la educación socioemocional referida al conjunto de competencias cognitivas, sociales, emocionales y demás habilidades no cognitivas que una persona puede aprender y desarrollar para gestionar de manera asertiva sus emociones, pensamientos y comportamientos para cuidar de sí mismo y de los demás, van favoreciendo su salud mental y física, así como sus mecanismos de relacionamiento y sus capacidades de gestión en proyectos personales, familiares y académicos.

Dentro de las políticas educativas la incorporación de propuestas pedagógicas como los modelos flexibles son una alternativa que busca el desarrollo integral entendido este como el proceso singular de transformaciones y de cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual se dispone de unas características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente la identidad y la autonomía. Según Ramírez (2019) sostiene que la adaptabilidad en el aula es fundamental para promover una pedagogía flexible, capaz de responder a las diversas necesidades de los estudiantes y a los constantes cambios en el entorno educativo.

Es así como los modelos flexibles como el PENSAR no solo permite la vinculación de estudiantes que se encuentran en extra-edad al sector educativo si no también que sus trayectorias educativas lleguen a un final termino. Los lineamientos conceptuales que sustentan la propuesta del Modelo esta desarrollada bajo tres ejes centrales como es la disposición al aprendizaje reconociendo de antemano la importancia de las habilidades sociales y cognitivas previas al proceso de aprendizaje como es el papel de las emociones dentro de este. El segundo eje apropiación conceptual, relaciona directamente los aspectos epistemológicos, pedagógicos y didácticos constituyendo así el conjunto de aquello que deben saber y hacer los estudiantes dentro de su proceso de aprendizaje. Finalmente, el eje investigativo el cual impera la importancia de estimular a los estudiantes en habilidades de pensamiento en este campo, desarrollando la curiosidad, que va favoreciendo la articulación de los diferentes conceptos abordados en las áreas donde se evidencia la aplicación de los conocimientos en su propia vida cotidiana.

Es así como este modelo flexible es una opción educativa que tiene como propósito aportar a la regulación del flujo escolar de estudiantes de la educación secundaria. Este modelo ha sido implementado a lo largo de 6 años en instituciones públicas de la ciudad de Bucaramanga para aquellas instituciones donde el alto porcentaje de repitencia y extra-edad es

preocupante. Es importante mencionar, que los problemas de la extra-edad en los diferentes colegios se ha venido acentuando por fenómenos sociales como es la inmigración de la población venezolana, y los efectos de la pandemia del COVID que obstaculizo la estadía al sistema educativo de la población estudiantil de escasos recursos, donde el único medio de acceder a esta, en esos difíciles momentos era a través de medios tecnológicos con los cuales no se contaba. También otro factor fue la existencia de barreras relacionadas con las características del sistema educativo y políticas; como un currículo sobrecargado en contenidos con falta de enfoque competencial y una oferta escolar insuficiente en niveles educación básica y media, como también la ausencia de una política que posibilite la articulación las estrategias de prevención y reducción de riesgo de exclusión educativa (UNICEF, 2019).

Es así como el objetivo de la siguiente investigación es evaluar el impacto que la metodología del modelo flexible pensar ha tenido en el componente socio emocional en estudiantes de extra-edad de la básica secundaria en instituciones públicas de la ciudad de Bucaramanga y como este ha influido positivamente en su proceso de aprendizaje en cuanto a la regulación de sus emociones. Conviene subrayar que la metodología del modelo Pensar dentro de su estructura está diseñada para el fortalecimiento de las emociones en el aprendizaje, como también en las habilidades sociales y de pensamiento desde su proyecto colaborativo interdisciplinar. Además, Rojas, A. (2021) sostiene que el aprendizaje colaborativo dentro de un modelo flexible fomenta la innovación educativa y fortalece las competencias de los estudiantes, permitiéndoles adaptarse mejor a los cambios y desafíos del entorno académico. Por otro lado, su secuencia didáctica y enfoque pedagógico en particular permitirá la culminación de las trayectorias educativas de jóvenes en extra-edad asegurando el tránsito al aula regular de los que se nivelan en edad. Cabe resaltar, que este estudio contribuiría a reducir los porcentajes de deserción de estudiantes en extra-edad e inmigrantes presente en las instituciones públicas de la ciudad, como parte de la política pública de reducir la tasa de

repitencia escolar y en segundo lugar generar conciencia en la comunidad educativa sobre la importancia de la educación socioemocional al interior de las aulas de clase, debido que recientemente se aprobó en Colombia la Ley 2383 de 2024, que sostiene la importancia de las habilidades como la empatía, la resolución de conflictos, la autorregulación emocional y la toma de decisiones responsables para el bienestar individual y colectivo, convirtiéndose en una prioridad para formar futuros ciudadanos integrales y resilientes en el país. En pocas palabras el colegio forma parte importante en el fortalecimiento del componente socioemocional de los estudiantes al interior de las aulas y el profesor como el actor principal que regule y fortalezcan estas habilidades en escenarios escolares propios del proceso de enseñanza y aprendizaje.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarco en la visión filosófica y metodológica del pragmatismo como apoyo de los métodos mixtos de investigación, con los que se acomodan múltiples formas de percibir el mundo, se destaca la dicotomía entre los datos cuantitativos y cualitativos, y se congrega la riqueza y severidad de la investigación en estos paradigmas (Creswell, 2013). Por lo tanto el enfoque mixto fue particularmente apropiado para investigar el impacto que ha tenido el Modelo Flexible Pensar en la educación básica y media sobre las habilidades socioemocionales de los estudiantes con edad avanzada y su rendimiento académico, permitiendo observar y analizar los fenómenos en su contexto natural sin intervención ni manipulación de sus variables. Según Tenti (2008) desde México a la Argentina menciona que los modelos flexibles adquirieron diversas denominaciones y persiguieron diversos objetivos que las evaluaciones tradicionales no lograban recoger. Para ver la realidad dinámica de estas propuestas no es suficiente analizar las variables sistémicas (acceso, eficiencia interna, rendimiento) que se expresan mediante indicadores específicos (cobertura,

extra-edad, repetición, deserción, logros de aprendizaje, etc.) sino que es necesario recurrir a estrategias analíticas cualitativas.

Por tal motivo, este estudio de tipo no experimental con carácter descriptivo correlacional se centró en describir y explorar las relaciones entre las variables componente socioemocional y metodología Modelo Flexible Pensar sin manipular ni controlar las condiciones del estudio (Salkind, 2010).

La investigación se fundamentó bajo un diseño de fuentes vivas, permitiendo extraer información durante el estudio sobre el impacto del modelo pensar en estudiantes de extra-edad, así como también la implementación de la metodología y la percepción de los docentes en el proceso de aprendizaje. De igual manera, desde la perspectiva de temporalidad el estudio se llevará a cabo en tiempo presente y estará enmarcado en un diseño transeccional contemporáneo. Esto debido a que este se va a realizar en un único momento del tiempo y se enfocara en analizar el nivel y estado de las variables en un instante específico. En cuanto a la amplitud del foco este es multivarado con un enfoque de rasgos ya que implica considerar dos variables y el análisis de las características individuales de cada una.

Por otro lado, las poblaciones para el siguiente estudio se encuentran situadas en 4 instituciones con un total de 575 estudiantes y 10 profesores en niveles de básica primaria y secundaria los cuales se encuentran en los centros educativos I.E. Villas de San Ignacio, I.E. INEM, Centro Piloto Simón Bolívar. Para la investigación se utilizó una muestra de 145 en la población de estudiantes y de 9 en la población de profesores con un margen de error de 5% y nivel de confianza del 95%.

En cuanto a los criterios de elegibilidad de la muestra que formaron parte de este estudio se incluyeron de la población juvenil aquellos estudiantes que han trabajado con la ruta metodológica del modelo flexible Pensar y se encuentran en extra-edad, en el caso de la población docente se tuvo en cuenta aquellos que recibieron capacitación por parte de la

secretaría de educación de Bucaramanga a lo largo de 6 años por “JUNTOS APRENDEMOS” para la implementación de la propuesta del modelo flexible Pensar. Se excluyen de la muestra para este estudio aquella población educativa que no ha tenido ninguna relación tanto con la aplicación y desarrollo de la propuesta pedagógica modelo pensar y se encuentre en aula regular.

Asimismo, la información original fue suministrada por fuentes vivas permitiendo tener a la mano información relevante para el análisis crítico de cada una de las variables involucradas en este estudio, estableciendo así como técnica de recolección de datos el cuestionario con preguntas cerradas con opción de respuestas predeterminadas que ayudaron a recopilar información objetiva y comparada sobre las creencias, opiniones y habilidades de los estudiantes en extra-edad y preguntas abiertas las cuales permitieron a los docentes responder de manera libre y creativa obteniendo información sobre sus opiniones, experiencias, percepciones, sentimientos y pensamientos sobre su quehacer en la implementación del Modelo Pedagógico Pensar y la influencia del componente socioemocional en el aprendizaje.

RESULTADOS

Los hallazgos cuantitativos encontrados se evidencian como el Modelo Flexible Pensar desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de estudiantes con extra-edad en educación secundaria en Bucaramanga. Todo lo anterior se confirma con la teoría socio-constructivista de Vygotsky, la cual sostiene que las emociones y relaciones sociales contribuyen al avance del aprendizaje, especialmente en entornos educativos flexibles (Vygotsky, 1978). Por lo tanto, en esta investigación la dimensión como la autoconciencia y sus extensiones-atención y distinción de emociones sobresalen en su dominio en gran parte de los participantes. También se aprecia el control de emociones, persistiendo desafíos en expresión verbal de sentimientos, influenciados por experiencias familiares y

sociales complejas. En cuanto al reconocimiento del propio estado emocional ha favorecido la reflexión personal, el desarrollo de fortalezas y la superación de dificultades en el entorno escolar, resaltando la necesidad de adaptar estrategias pedagógicas sensibles a las realidades individuales con el objetivo de promover el bienestar integral y el éxito académico. En cuanto a la dimensión autogestión, se valora el desarrollo en habilidades básicas y avanzadas, evidenciadas en la resolución de conflictos sin violencia y manejo del estrés de manera constructiva, sobresaliendo la capacidad de planificación en la toma de decisiones realistas, permitiéndose afrontar retos académicos y personales. De esta forma se sustenta en la teoría de la autogestión la fuerte relación que existe entre esta dimensión en el ámbito del aprendizaje con el desempeño académico de los estudiantes, existiendo una correlación positiva con lo académico y siendo definida como un proceso dinámico en el que se regulan cogniciones, conductas y emociones para alcanzar objetivos escolares, participando activamente de manera metacognitiva y motivacional.

Por otro lado, la dimensión conciencia del otro lo relacionado con el desarrollo de habilidades sociales, una mayoría significativa muestra percepciones positivas sobre su capacidad para manejar conversaciones y situaciones sociales adecuadas, en tal sentido la teoría del apego refiere que aquellos estudiantes con relaciones seguras con educadores y compañeros tienen más probabilidades de tener un desarrollo socioemocional saludable (Bowlby, 1988). En cuanto a las habilidades avanzadas, como pedir disculpas, existe un buen desenvolvimiento, favorecido por actividades basadas en el Modelo Pensar, donde se promueven la comprensión de consecuencias y la resolución de conflictos. Respecto al manejo de sentimientos, se valora la empatía hacia el estado emocional de sus pares, aunque en algunas circunstancias solo una parte reconoce y comprende emociones propias y ajenas, influenciados por experiencias previas de maltrato y rechazo. En lo relacionado con las habilidades alternativas a la agresión, existe una tendencia a defender derechos sin recurrir a la

violencia, aunque establecer acuerdos recíprocos resulta más difícil, posiblemente por la falta de beneficios percibidos. En lo referente a situaciones de estrés, una proporción relevante logra expresar vulneraciones y tomar decisiones independientes, pero existe un grupo que percibe estas situaciones como amenazas, especialmente por la presión social y familiar.

Los hallazgos en lo referido a la dimensión de empatía revelan una baja empatía afectiva, mostrando dificultad para conectar emocionalmente y establecer relaciones profundas, influenciados por experiencias escolares y familiares previas. Sin embargo, una parte logra cierta conexión emocional ante situaciones parecidas a su entorno. En la extensión empatía cognitiva, más de la mitad comprende pensamientos y emociones de sus pares, empleando habilidades como la escucha activa y la observación. La teoría de Hoffman (1992), resalta la empatía como la base de la conducta altruista y prosocial, al ser una respuesta emocional adaptada a la situación de otra persona en el caso de los jóvenes en extra-edad.

Por otra parte, la dimensión conciencia social sus hallazgos evidencian que la extensión habilidad que consiste en pedir disculpas, poco más de la mitad de los estudiantes reconoce sus errores y busca enmendar situaciones, aunque una parte significativa lo hace solo ocasionalmente, lo que indica dificultades para asumir responsabilidad y sentir arrepentimiento. Respecto a la capacidad de mantener la tranquilidad ante situaciones embarazosas, cerca de la mitad logra mantener la calma frente a críticas y eventos difíciles, reconociendo sus emociones y el control limitado sobre ciertas circunstancias; sin embargo, una fracción considerable no logra conservar la serenidad ante la exposición pública. En la expresión de molestia o desagrado, se observó que una mayoría muestra su inconformidad de forma respetuosa en el entorno escolar, mientras que otra parte lo hace solo algunas veces, evidenciando interés por los problemas que requieren atención y reflexión. Sobre el afrontamiento de críticas, la mayoría acepta críticas sin perder la calma, sosteniendo sus opiniones con argumentos válidos y finalmente, en la habilidad de interactuar con personas

desconocidas, se destaca una notable proporción de estudiantes capaces de entablar conversaciones apropiadas, lo que refleja confianza y capacidad para superar temores sociales. Conviene subrayar en la teoría de Vygotsky (1925 citado por Richell, 2004) donde se resalta la conciencia social como el resultado del contacto social y la relación del estudiante con el entorno y el lenguaje. Desde esta perspectiva se enfatiza que el conocimiento personal surge a partir del conocimiento de los otros, integrando tanto factores sociales como biológicos en el desarrollo de la conciencia.

En cuanto a la dimensión resiliencia, esta se desglosa en cuatro extensiones: perseverancia, confianza en sí mismo, satisfacción personal y ecuanimidad. Es así como un porcentaje mayoritario se muestra perseverante y confía en sus capacidades para superar obstáculos, mientras que una proporción menor lo logra solo algunas veces. La satisfacción personal y la ecuanimidad también destacan, aunque una parte significativa de estudiantes enfrenta dificultades para mantener la calma y hallar sentido de realización de manera constante. En el contexto educativo, el apoyo emocional y la presencia de ambientes estructurados favorecen el desarrollo de la resiliencia, permitiendo a estudiantes sentirse seguros, desarrollando autoeficacia y sentido de pertenencia. Las citas de (Masten, 2014; Bandura, 1997; Brunzell et al., 2016; Ungar, 2011) en la teoría de la resiliencia refuerzan la importancia de una educación resiliente en el proceso de enseñanza aprendizaje. El análisis de las habilidades de relación en los hallazgos se evidencia en la mayoría evitar el uso de lenguaje agresivo, mostrando autocontrol y conciencia de sus expresiones verbales. Sin embargo, la mitad presenta dificultades para gestionar el enojo, lo que puede llevar a la pérdida de control en situaciones de conflicto. Predominan conductas colaborativas, como la capacidad de expresar pensamientos, escuchar, negociar y resolver conflictos, mientras que una proporción significativa tiende a adoptar actitudes pasivas, relegando sus propias necesidades para evitar problemas. Estos hallazgos se relacionan con la teoría de la inteligencia emocional de Mayer y

Salovey, que resalta la importancia de reconocer y manejar tanto las propias emociones como las de las demás personas para lograr éxito personal y educativo.

A continuación, se describe la importancia de los factores emocionales en la secuencia metodológica, destacando la percepción del docente sobre el papel de las emociones en el aprendizaje, especialmente en jóvenes de extra-edad, señalando su influencia positiva en los procesos académicos y socioemocionales (Ver Tabla 1).

Los hallazgos cualitativos encontrados señalan que el desarrollo de habilidades es la categoría más relevante en la dimensión pregunta generadora, seguida de la motivación y las emociones, reflejando la importancia de estas para el desarrollo integral del estudiante. La mayoría de las palabras asociadas consideran esenciales la dinámica de clase, enfocadas en incentivar el interés, la autodisciplina y el compromiso. Sin embargo, una minoría de docentes no orienta sus acciones pedagógicas hacia la reflexión y comprensión del conocimiento según la ruta didáctica del Modelo Pensar.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, cerca de una cuarta parte de las respuestas evidencian claridad en el uso de estrategias pedagógicas que promueven aprendizajes significativos y conexión con los recursos didácticos y un porcentaje menor resalta la importancia de ambientes adecuados y el desarrollo socioemocional, aunque casi la mitad de las respuestas no abordan directamente los objetivos de aprendizaje.

Respecto a las metas de aprendizaje, la mitad de las unidades de análisis muestran claridad en la intención de fortalecer emociones y habilidades, así como en el uso de métodos que motivan y ayudan a los estudiantes. Además, se subraya la importancia de la confianza, el respeto y la empatía en el aula, aunque un grupo notable de docentes no relaciona sus afirmaciones con las metas de aprendizaje, probablemente por falta de formación en el enfoque del Modelo pedagógico Pensar.

En las dos dimensiones claves del Modelo Pensar: consolidación de pensamientos y evaluación del aprendizaje. Se destaca que las acciones grupales y el uso de organizadores gráficos, como mapas mentales y conceptuales, fortalecen la discusión y la síntesis de ideas en el aula. Sin embargo, aunque algunos docentes implementan estrategias que promueven la participación y el debate, una parte considerable prefiere actividades de refuerzo y retroalimentación, que no siempre conducen directamente a responder las preguntas propuestas en la ruta didáctica.

En cuanto a los recursos, prevalece el uso de material multimedia y textos propios del modelo, adaptándose a las necesidades de estudiantes que enfrentan retos como la acumulación de grados escolares y la falta de hábitos de estudio. Es así desde la Teoría del Aprendizaje Socioemocional, se resalta la importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía, especialmente en estudiantes en extra-edad, quienes requieren estas competencias para enfrentar desafíos actuales.

En la dimensión evaluación, predomina el uso de pruebas escritas y quices, aunque en algunas áreas emplean rúbricas y un porcentaje menor utiliza autoevaluación y coevaluación. No obstante, la heteroevaluación sugerida por el modelo no se implementa. Además, la retroalimentación emerge en este estudio como una herramienta fundamental para facilitar la mejora continua en los estudiantes, respondiendo a necesidades específicas de quienes han tenido trayectorias escolares interrumpidas.

En la dimensión de profundización de temas, bajo la secuencia “Para gomosos”, fomenta en el estudiantado la participación voluntaria en actividades prácticas, de lectura, escritura e indagación, donde los recursos audiovisuales se destacaron ya su objetivo es el de motivar especialmente a jóvenes en extra-edad. Por otro lado, más de la mitad de las unidades analizadas los docentes, implementan este tipo de actividades no obligatorias, fortaleciendo la confianza y el interés en el aprendizaje autónomo.

Dicho lo anterior, con respecto a la percepción del docente más de la mitad de las expresiones evidencia mejoría en habilidades blandas, principalmente comunicación asertiva, manejo y regulación emocional, reconocimiento personal, respeto y desarrollo de habilidades sociales y adaptabilidad ante retos escolares y familiares. Adicionalmente, un poco menos de la mitad resaltan la educación socioemocional como algo positivo en el entorno escolar, familiar y mental del estudiantado, favoreciendo relaciones interpersonales y el logro de metas educativas orientadas al proyecto de vida. De acuerdo con la Teoría de la autodeterminación Ryan & Deci, (2018). sostienen que la autonomía, competencia y relación inciden en la motivación intrínseca y el bienestar socioemocional, principios reflejados en la percepción del docente de la metodología del Modelo Pensar.

Tabla 1

Matriz del Modelo Pedagógico Pensar

Componentes del modelo	Secuencia de actividades	Criterios de seguimiento y evaluación	Posibles adaptaciones para distintos contextos
La propuesta del Modelo Pedagógico Pensar se ha gestado en relación con la dimensión socioafectiva de los estudiantes en	<u>Secuencia didáctica:</u>  Pregunta del taller: Esta da origen a la orientación y desarrollo del taller, va acompañada de un texto introductorio	El sistema de evaluación del Modelo se estructura mediante la estrategia de operatividad del Modelo que constituye el	El Modelo Pedagógico Pensar tiene como propósito aportar a la regulación del flujo escolar de estudiantes en extra-edad.

extra-edad, así como sus implicaciones en el aprendizaje y el montaje de didácticas específicas para la atención de este tipo de población donde sus trayectorias escolares fueron interrumpidas. Se desarrollan tres ejes: 1. <u>Eje disposición al aprendizaje:</u> En este eje se reflexiona sobre la importancia que tiene el desarrollo de habilidades	que describe sintéticamente el problema y su articulación con los propósitos del taller.  ¿Qué se pretende con este taller?: Desde una perspectiva metacognitiva se busca hacer consciente al estudiante de los objetivos de aprendizaje con el fin de crear expectativas sobre lo que se va a aprender.  Desarrollo propuesto: Aquí se llevan a cabo las actividades y las habilidades que se espera que ponga en	acompañamiento por la entidad Corpoeducación y las acciones de seguimiento a la implementación que se desarrollan al interior de los equipos de docentes de las instituciones educativas. En los equipos de docentes que implementan el Modelo y directivos docentes de las instituciones educativas se propone realizar reuniones de seguimiento interno, con una periodicidad	<u>Adaptaciones a diferentes contextos:</u> Se deben tener en cuenta los siguientes aspectos • El estudiante debe estar en extra-edad • Los estudiantes no deben tener ningún problema de aprendizaje o discapacidad • Aplicar prueba diagnóstica para adecuación de la malla curricular. • La estructura curricular se debe adaptar
---	---	---	--

cognitivas y sociales en los procesos de aprendizaje y se proponen acciones en diferentes contextos de la vida escolar. Se hace manejo de emociones, habilidades sociales y de pensamiento 2. <u>Eje cognitivo:</u> En este eje constituye el conjunto de aquello que deben saber y saber hacer los estudiantes de extra-edad. Es	uso el estudiante para resolver el problema en cuestión. Este momento debe resultar motivador e interesante.  ¿Qué se te viene a la mente cuando te hablan de?: En este paso se identifica las concepciones o conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema propio de las competencias a desarrollar, producto de sus historias de vida y experiencias académicas en distintas instituciones educativas.	trimestral para definir acciones de mejora y aspectos propios de los ejes del Modelo. Los siguientes formatos de seguimiento y evaluación: • <u>Formato de caracterización de los estudiantes:</u> Permite recoger información sobre las características de los estudiantes que ingresan al Modelo, en los siguientes aspectos:	según las necesidades y condiciones de la población en concordancia con el proyecto educativa institucional. • Adecuar la intensidad horaria de cada area de acuerdo con la de la institución. • Registro de estudiantes con situaciones complejas emocionales para realizar un seguimiento desde
---	---	---	--

decir, el marco conceptual y la ruta metodológica propia del Modelo. 3. <u>Eje investigativo:</u> En este eje se pretende estimular en los estudiantes habilidades de pensamiento investigativo que desarrollen la curiosidad favoreciendo la articulación de los diferentes conceptos abordados en las áreas evidenciando su	 ¿Qué se ha pensado sobre el tema?: En este paso se desarrollan los contenidos disciplinares pertinentes y actividades de aprendizaje que permitan comprender y buscar soluciones al problema planteado y desarrollar las competencias esperadas en el taller. En este momento de la ruta donde el estudiante obtiene insumos para resolver el problema.  Discute y consolida tus	familiares, escolares, desempeño académico, autoevaluación • <u>Formato de seguimiento mensual del componente disposición al aprendizaje:</u> Este formato permite realzar el seguimiento a la disposición en el aprendizaje con el fin de identificar las fortalezas de la propuesta didáctica. También valorar la pertinencia en	orientación escolar.
--	---	--	-----------------------------

aplicación en la vida cotidiana.	pensamientos: En este paso se incentiva la discusión y la formación mediante el debate colaborativo. Se pretende que el estudiante concluya lo trabajado durante el taller o den respuesta al problema.  Revisa tu trabajo: Este paso está constituido por tres componentes: • Qué aprendiste: Este aspecto busca que el estudiante constate lo que sabe, demuestre efectivamente lo	los planteamientos conceptuales que sustentan la dimensión. • <u>Formato de seguimiento trimestral de P.C.I:</u> El proyecto colaborativo interdisciplinar es el espacio en el que se pueden alcanzar articulaciones entre los conceptos abordados en cada una de las áreas básicas.	
--	--	--	--

	que logro aprender. • Como lo aprendiste: Este componente tiene que ver con las condiciones de aprendizaje. Estas pueden variar según las áreas e incluso las temáticas • Valora tus pensamientos: La evaluación combina tres elementos (coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación) Para gomosos: En este momento se pretender profundizar	• <u>Formato de seguimiento a la implementación del Modelo -evaluación de estudiantes:</u> Este instrumento tiene la finalidad de identificar elementos propios del desarrollo de los aspectos del Modelo, por parte de los estudiantes, diferentes a su desempeño propio de cada una de las áreas. Este	
--	--	---	--

	los temas adicionales desarrollados en el taller. En este paso se sugieren actividades atractivas al estudiante.  Fuentes consultadas: Este no es un paso como tal de la ruta, pero es importante para el cierre, debido a que hace parte del registro de todas las fuentes consultadas que se utilizaron en el taller y sirven tanto para el docente como el estudiante de referente de consulta.	instrumento permite determinar acciones de mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje	
--	--	---	--

DISCUSIÓN

Los hallazgos se evidencian como el Modelo Flexible Pensar desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de estudiantes con extra-edad en educación secundaria en Bucaramanga. Todo lo anterior se confirma con la teoría socio-constructivista de Vygotsky, la cual sostiene que las emociones y relaciones sociales contribuyen al avance del aprendizaje, especialmente en entornos educativos flexibles (Vygotsky, 1978). Por lo tanto, en esta investigación la dimensión como la autoconciencia y sus extensiones-atención y distinción de emociones sobresalen en su dominio en gran parte de los participantes. También se aprecia el control de emociones, persistiendo desafíos en expresión verbal de sentimientos, influenciados por experiencias familiares y sociales complejas. En cuanto al reconocimiento del propio estado emocional ha favorecido la reflexión personal, el desarrollo de fortalezas y la superación de dificultades en el entorno escolar, resaltando la necesidad de adaptar estrategias pedagógicas sensibles a las realidades individuales con el objetivo de promover el bienestar integral y el éxito académico. En cuanto a la dimensión autogestión, se valora el desarrollo en habilidades básicas y avanzadas, evidenciadas en la resolución de conflictos sin violencia y manejo del estrés de manera constructiva, sobresaliendo la capacidad de planificación en la toma de decisiones realistas, permitiéndose afrontar retos académicos y personales. De esta forma se sustenta en la teoría de la autogestión la fuerte relación que existe entre esta dimensión en el ámbito del aprendizaje con el desempeño académico de los estudiantes, existiendo una correlación positiva con lo académico y siendo definida como un proceso dinámico en el que se regulan cogniciones, conductas y emociones para alcanzar objetivos escolares, participando activamente de manera metacognitiva y motivacional.

Por otro lado, la dimensión conciencia del otro lo relacionado con el desarrollo de habilidades sociales, una mayoría significativa muestra percepciones positivas sobre su

capacidad para manejar conversaciones y situaciones sociales adecuadas, en tal sentido la teoría del apego refiere que aquellos estudiantes con relaciones seguras con educadores y compañeros tienen más probabilidades de tener un desarrollo socioemocional saludable (Bowlby, 1988). En cuanto a las habilidades avanzadas, como pedir disculpas, existe un buen desenvolvimiento, favorecido por actividades basadas en el Modelo Pensar, donde se promueven la comprensión de consecuencias y la resolución de conflictos. Respecto al manejo de sentimientos, se valora la empatía hacia el estado emocional de sus pares, aunque en algunas circunstancias solo una parte reconoce y comprende emociones propias y ajenas, influenciados por experiencias previas de maltrato y rechazo. En lo relacionado con las habilidades alternativas a la agresión, existe una tendencia a defender derechos sin recurrir a la violencia, aunque establecer acuerdos recíprocos resulta más difícil, posiblemente por la falta de beneficios percibidos. En lo referente a situaciones de estrés, una proporción relevante logra expresar vulneraciones y tomar decisiones independientes, pero existe un grupo que percibe estas situaciones como amenazas, especialmente por la presión social y familiar.

Los hallazgos en lo referido a la dimensión de empatía revelan una baja empatía afectiva, mostrando dificultad para conectar emocionalmente y establecer relaciones profundas, influenciados por experiencias escolares y familiares previas. Sin embargo, una parte logra cierta conexión emocional ante situaciones parecidas a su entorno. En la extensión empatía cognitiva, más de la mitad comprende pensamientos y emociones de sus pares, empleando habilidades como la escucha activa y la observación. La teoría de Hoffman (1992), resalta la empatía como la base de la conducta altruista y prosocial, al ser una respuesta emocional adaptada a la situación de otra persona en el caso de los jóvenes en extra-edad.

Por otra parte, la dimensión conciencia social sus hallazgos evidencian que la extensión habilidad que consiste en pedir disculpas, poco más de la mitad de los estudiantes reconoce sus errores y busca enmendar situaciones, aunque una parte significativa lo hace solo

ocasionalmente, lo que indica dificultades para asumir responsabilidad y sentir arrepentimiento. En su teoría Duval y Wicklund (1972) afirman una persona auto focalizada suele hallar discrepancias en sí misma, en el área que constituya el foco de atención, entre su yo real y su yo ideal. Respecto a la capacidad de mantener la tranquilidad ante situaciones embarazosas, cerca de la mitad logra mantener la calma frente a críticas y eventos difíciles, reconociendo sus emociones y el control limitado sobre ciertas circunstancias; sin embargo, una fracción considerable no logra conservar la serenidad ante la exposición pública. En la expresión de molestia o desagrado, se observó que una mayoría muestra su inconformidad de forma respetuosa en el entorno escolar, mientras que otra parte lo hace solo algunas veces, evidenciando interés por los problemas que requieren atención y reflexión. Sobre el afrontamiento de críticas, la mayoría acepta críticas sin perder la calma, sosteniendo sus opiniones con argumentos válidos y finalmente, en la habilidad de interactuar con personas desconocidas, se destaca una notable proporción de estudiantes capaces de entablar conversaciones apropiadas, lo que refleja confianza y capacidad para superar temores sociales. Conviene subrayar en la teoría de Vygotsky (1925 citado por Richelle, 2004) donde se resalta la conciencia social como el resultado del contacto social y la relación del estudiante con el entorno y el lenguaje. Desde esta perspectiva se enfatiza que el conocimiento personal surge a partir del conocimiento de los otros, integrando tanto factores sociales como biológicos en el desarrollo de la conciencia.

En cuanto a la dimensión resiliencia, esta se desglosa en cuatro extensiones: perseverancia, confianza en sí mismo, satisfacción personal y ecuanimidad. Es así como un porcentaje mayoritario se muestra perseverante y confía en sus capacidades para superar obstáculos, mientras que una proporción menor lo logra solo algunas veces. La satisfacción personal y la ecuanimidad también destacan, aunque una parte significativa de estudiantes enfrenta dificultades para mantener la calma y hallar sentido de realización de manera

constante. En el contexto educativo, el apoyo emocional y la presencia de ambientes estructurados favorecen el desarrollo de la resiliencia, permitiendo a estudiantes sentirse seguros, desarrollando autoeficacia y sentido de pertenencia. En la teoría de la resiliencia por Masten, (2019) y Bandura, (1997), se refuerza la necesidad de estos aspectos en una educación resiliente.

El análisis de las habilidades de relación en los hallazgos se evidencia en la mayoría evitar el uso de lenguaje agresivo, mostrando autocontrol y conciencia de sus expresiones verbales. Sin embargo, la mitad presenta dificultades para gestionar el enojo, lo que puede llevar a la pérdida de control en situaciones de conflicto. Predominan conductas colaborativas, como la capacidad de expresar pensamientos, escuchar, negociar y resolver conflictos, mientras que una proporción significativa tiende a adoptar actitudes pasivas, relegando sus propias necesidades para evitar problemas. Estos hallazgos se relacionan con la teoría de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1990), donde se resalta la importancia de reconocer y manejar tanto las propias emociones como las de las demás personas para lograr éxito personal y educativo.

A parte de estos hallazgos, es importante señalar que los objetivos de esta investigación se han cumplido en lo que tiene que ver con las fortalezas y debilidades en las habilidades socioemocionales en estudiantes de extra-edad, al igual que la influencia de la aplicación de Modelo Flexible Pensar en el fortalecimiento socioemocional y procesos de enseñanza aprendizaje de estos y la validación de los cambios que presentan los estudiantes en sus habilidades socioemocionales.

A continuación, se describe la importancia de los factores emocionales en la secuencia metodológica, destacando la percepción del docente sobre el papel de las emociones en el aprendizaje, especialmente en jóvenes de extra-edad, señalando su influencia positiva en los procesos académicos y socioemocionales.

Los hallazgos encontrados señalan que el desarrollo de habilidades es la categoría más relevante en la dimensión pregunta generadora, seguida de la motivación y las emociones, reflejando la importancia de estas para el desarrollo integral del estudiante. La mayoría de las palabras asociadas consideran esenciales la dinámica de clase, enfocadas en incentivar el interés, la autodisciplina y el compromiso. Sin embargo, una minoría de docentes no orienta sus acciones pedagógicas hacia la reflexión y comprensión del conocimiento según la ruta didáctica del Modelo Pensar.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, cerca de una cuarta parte de las respuestas evidencian claridad en el uso de estrategias pedagógicas que promueven aprendizajes significativos y conexión con los recursos didácticos y un porcentaje menor resalta la importancia de ambientes adecuados y el desarrollo socioemocional, aunque casi la mitad de las respuestas no abordan directamente los objetivos de aprendizaje.

Respecto a las metas de aprendizaje, la mitad de las unidades de análisis muestran claridad en la intención de fortalecer emociones y habilidades, así como en el uso de métodos que motivan y ayudan a los estudiantes. Además, se subraya la importancia de la confianza, el respeto y la empatía en el aula, aunque un grupo notable de docentes no relaciona sus afirmaciones con las metas de aprendizaje, probablemente por falta de formación en el enfoque del Modelo pedagógico Pensar.

En las dos dimensiones claves del Modelo Pensar: consolidación de pensamientos y evaluación del aprendizaje. Se destaca que las acciones grupales y el uso de organizadores gráficos, como mapas mentales y conceptuales, fortalecen la discusión y la síntesis de ideas en el aula coincidiendo con la premisa de (Rojas A. 2021) donde propone el aprendizaje colaborativo dentro de un modelo flexible y este representa una alternativa donde se fomenta la participación, el intercambio de ideas y la construcción conjunta del conocimiento. Sin embargo, aunque algunos docentes implementan estrategias que promueven la participación y el debate,

una parte considerable prefiere actividades de refuerzo y retroalimentación, que no siempre conducen directamente a responder las preguntas propuestas en la ruta didáctica.

En cuanto a los recursos, prevalece el uso de material multimedia y textos propios del modelo, adaptándose a las necesidades de estudiantes que enfrentan retos como la acumulación de grados escolares y la falta de hábitos de estudio. Es así desde la Teoría del Aprendizaje Socioemocional (Durlak, 2019), resalta la importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía, especialmente en estudiantes en extra-edad, quienes requieren estas competencias para enfrentar desafíos actuales.

En la dimensión evaluación, predomina el uso de pruebas escritas y quices, aunque en algunas áreas emplean rúbricas y un porcentaje menor utiliza autoevaluación y coevaluación. No obstante, la heteroevaluación sugerida por el modelo no se implementa. Además, la retroalimentación emerge en este estudio como una herramienta fundamental para facilitar la mejora continua en los estudiantes, respondiendo a necesidades específicas de quienes han tenido trayectorias escolares interrumpidas.

En la dimensión de profundización de temas, bajo la secuencia “Para gomosos”, fomenta en el estudiantado la participación voluntaria en actividades prácticas, de lectura, escritura e indagación, donde los recursos audiovisuales se destacaron ya su objetivo es el de motivar especialmente a jóvenes en extra-edad. Por otro lado, más de la mitad de las unidades analizadas los docentes, implementan este tipo de actividades no obligatorias, fortaleciendo la confianza y el interés en el aprendizaje autónomo.

Dicho lo anterior, con respecto a la percepción del docente más de la mitad de las expresiones evidencia mejoría en habilidades blandas, principalmente comunicación asertiva, manejo y regulación emocional, reconocimiento personal, respeto y desarrollo de habilidades sociales y adaptabilidad ante retos escolares y familiares. Adicionalmente, un poco menos de la

mitad resaltan la educación socioemocional como algo positivo en el entorno escolar, familiar y mental del estudiantado, favoreciendo relaciones interpersonales y el logro de metas educativas orientadas al proyecto de vida. De acuerdo con la Teoría de la autodeterminación Deci y Ryan (1985) sostienen que la autonomía, competencia y relación inciden en la motivación intrínseca y el bienestar socioemocional, principios reflejados en la percepción del docente de la metodología del Modelo Pensar. También coincide con Valencia (2022) donde sostiene que los desafíos y oportunidades surgen al implementar la pedagogía flexible en entornos educativos.

CONCLUSIONES

Las investigaciones en el campo socioemocional y su influencia en lo académico han concentrado esfuerzos no solo por establecer la relación estrecha que existe entre estos dos campos sino su influencia en los procesos escolares de los estudiantes, sin embargo, sus hallazgos no han tenido sus frutos en estudiantes en extra-edad cuyas trayectorias educativas no han sido culminadas por situaciones de orden social y cultural. Esta situación puede estar acondicionada por experiencias emocionales en contextos complejos. Cabe agregar que el fenómeno de la extra-edad, como consecuencia de la repitencia compromete el proceso escolar, fundamentalmente en los sectores de la población menos favorecidos socioeconómicamente (Méndez, 2004)

A partir de la revisión literaria y las conclusiones de esta investigación, se demuestra que el Modelo pedagógico Pensar y las prácticas docentes han contribuido al fortalecimiento de áreas emocionales, pero se hace necesario incluir otros factores adicionales del componente socioemocional, a través de la innovación de la didáctica para lograr transversalizar la educación emocional de estudiantes en extra-edad en situación de vulnerabilidad. El presente estudio propone el análisis y la reflexión de las extensiones del componente socioemocional y

como este influye en los procesos académicos de los estudiantes. También los resultados ofrecen una base diagnóstica y un acercamiento al estudio de las realidades emocionales de los estudiantes en extra-edad que vienen trabajando con el Modelo Flexible Pensar en su proceso de aprendizaje (Ortega & Fernández, 2019).

Adicionalmente esta investigación aporta una estructura con un nuevo enfoque (**Figura 1**) donde transversaliza la educación emocional para con todas las áreas del saber desde la evaluación de una propuesta pedagógica flexible llamada Pensar, con su correspondiente validación, utilizando una muestra de 145 estudiantes y 9 docentes. Esto representa un insumo para futuras investigaciones en todo el territorio colombiano acerca de la salud mental en nuestros jóvenes desde contextos amigables.

Finalmente, esta investigación espera a contribuir en la reflexión pedagógica de docentes que tenemos a cargo en aulas jóvenes en extra-edad, con el propósito de atender con especial atención el componente socioemocional y su influencia en los procesos académicos, así como también la necesidad de transformar currículos escolares existentes de las instituciones públicas con la vinculando de la educación emocional junto con la implementación de propuestas pedagógicas flexibles ya existentes con modificaciones con un nuevo enfoque hacia lo socioemocional. Esto coincide con Mendoza, L., & Sánchez, A. (2021), donde abordan la formación del docente como un proceso dinámico que exige una constante adaptación pedagógica ante los desafíos y oportunidades del entorno educativo actual. También ofrecer una perspectiva para la formación de nuevos docentes con el abordaje de las emociones en cada disciplina en las escuelas de educación del país y la formación de docentes en ejercicios por cuenta de programas de formación continua desde las universidades y el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de que sean facilitadores del aprendizaje, más que simples transmisores de conocimiento, y se encuentren dispuestos a aprender y adaptarse continuamente a las cambiantes necesidades de sus estudiantes Gutiérrez, (2020).

Figura 1*Transversalización educación socioemocional con Modelos Flexibles*

En la figura 1 contiene los elementos claves de la transversalización de un modelo pedagógico flexible como es el caso del Modelo Pensar con la enseñanza de la educación socioemocional donde implica integrar el desarrollo de habilidades socioemocionales dentro del currículo educativo de forma flexible y adaptada a las necesidades de los estudiantes en extraedad. Esto significa que los contenidos relacionados con la educación socioemocional no se enseñan como una asignatura aislada, sino que se incorporan de manera transversal en todas las áreas del conocimiento, promoviendo una formación integral.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación

Declaración de contribución a la autoría

Yury Reyes Otero: investigación, análisis formal, conceptualización, validación, redacción del borrador original

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autora declara que no utilizó Inteligencia Artificial en ninguna parte de este manuscrito.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. Basic Books.
- Brunzell, T., Waters, L., & Stokes, H. (2016). Teaching with strengths in trauma-affected students: A new approach to healing and growth in the classroom. *American Journal of Orthopsychiatry*, 86(1), 75–87.
- Creswell, J. W. (2013). Pasos para llevar a cabo un estudio académico de métodos mixtos.
- Creswell, J. W. (2016). Reflexiones sobre el informe del grupo de trabajo MMIRA: el futuro de los métodos mixtos. *Revista de Investigación de Métodos Mixtos*, 10(3), 215–219.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum.

- Duval, S., & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self awareness*. Academic Press.
- Durlak, J. A. (2020). La importancia de la calidad en el aprendizaje socioemocional: Una revisión de la investigación. *Investigaciones Educativas*, 30(2), 1–16.
- Gutiérrez, D. (2020). Formación docente en la era de la pedagogía flexible: Retos y oportunidades. *Revista de Formación Docente*, 21(1), 30–45.*
- Hoffman, M. L. (1992). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Masten, A. S. (2019). Resilience from a developmental systems perspective. *World Psychiatry*, 18(1), 101–102.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Méndez Martínez, M. (2024). Trayectorias educativas de jóvenes bogotanos en extraedad: un enfoque cultural y contextual. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (13), e40214547. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i13.14547
- Mendoza, L., & Sánchez, A. (2021). *Formación docente y adaptación pedagógica: Desafíos y oportunidades*. Editorial Docencia.
- Ortega, P., & Fernández, R. (2019). Modelos pedagógicos emergentes: Respuestas a una sociedad en cambio. *Revista Educación y Sociedad*, 20(3), 45–58.
- Ramírez, P. (2019). Adaptabilidad en el aula: Hacia una pedagogía flexible. *Revista Educación y Sociedad*, 21(4), 78–92.
- Richelle, M. (2004). El renacimiento de la conciencia. Olvidos y omisiones de la historia. *Revista de Historia de la Psicología*, 25(1).
- Rojas, A. (2021). Aprendizaje colaborativo en el modelo flexible: Un enfoque innovador. *Revista*

- de Aprendizaje Colaborativo, 22(2), 50–65.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Salkind, N. J. (Ed.). (2010). Enciclopedia del diseño de la investigación (Vol. 1). SAGE.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. Imaginación, Conocimiento y Personalidad, 9(3), 185–211.
- Tenti Fanfani, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 60–73. <https://doi.org/10.17227/01203916.54rce60.73>
- UNICEF. (2019). Estrategia educativa de UNICEF Every Child Learns 2019–2030.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice. Springer.
- Valencia, N. (2022). Desafíos y oportunidades en la implementación de la pedagogía flexible. *Revista Innovación Educativa*, 17(1), 12–27.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.