

Factores socioemocionales y resiliencia educativa en contextos rurales: experiencias vividas de estudiantes y docentes de educación básica primaria

Socio-emotional factors and educational resilience in rural contexts: lived experiences of primary school students and teachers

*Maryi Liliana Solaque Riveros¹ <https://orcid.org/0009-0004-8153-2048>

¹Universidad Autónoma de Asunción, Paraguay

Resumen: La educación rural colombiana arrastra tensiones entre los marcos normativos que proclaman calidad para todos y las condiciones afectivas en las que transcurre la escolaridad en territorios apartados. Este artículo presenta los resultados de una investigación doctoral que tuvo como propósito analizar la relación entre los factores socioemocionales y la resiliencia educativa desde las experiencias vividas de estudiantes y docentes en un contexto rural de educación básica primaria. El diseño fue fenomenológico-hermenéutico con enfoque cualitativo. Participaron 17 personas de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, Sede Antonio Nariño, zona rural de Villavicencio, Meta: cuatro docentes y trece estudiantes de grados cuarto y quinto. Los datos se recogieron mediante entrevistas semiestructuradas diferenciadas y se procesaron en Atlas. Ti mediante codificación temática. Los factores socioemocionales -conciencia emocional, regulación y vínculo interpersonal- actúan como condiciones de posibilidad para la resiliencia cuando se sostienen en lazos afectivos estables entre docente y estudiante. Se concluye que la escuela rural puede funcionar como espacio protector solo cuando el docente cuenta con formación y acompañamiento institucional continuo.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional, resiliencia, educación rural, práctica pedagógica, fenomenología.

Abstract: Rural education in Colombia bears persistent tensions between regulatory frameworks that proclaim quality for all and the affective conditions in which schooling unfolds in remote territories. This article presents the results of doctoral research aimed at analyzing the relationship between socio-emotional factors and educational resilience from the lived experiences of students and teachers in a rural primary education context. A phenomenological-hermeneutic design with a qualitative approach was adopted. Seventeen participants from the Alfonso López Pumarejo School, Antonio Nariño Campus, rural area of Villavicencio, Meta, took part: four teachers and thirteen students from fourth and fifth grades. Data were collected through differentiated semi-structured interviews and processed in Atlas.ti using thematic coding. Socio-emotional factors -emotional awareness, regulation, and interpersonal bonds- function as enabling conditions for resilience when sustained through stable affective ties between teacher and student. The rural school can serve as a protective space only when teachers receive sustained training and institutional support.

Keywords: social-emotional learning, resilience, rural education, pedagogical practice, phenomenology.

*Autor correspondiente: Maryi Liliana Solaque Riveros. Email: angie19_lilian@hotmail.com

Recibido: 15/05/2026. Aceptado: 10/06/2026


Editor Responsable: Luis Ortiz Jiménez. <https://orcid.org/0000-0002-3943-1989>

Doi: [10.18004/riics.2026.junio.79](https://doi.org/10.18004/riics.2026.junio.79)

Universidad Autónoma de Asunción. Asunción, Paraguay

ISSN (Impresa) 2225-5117. ISSN (En Línea) 2226-4000.

Vol. 22 (1), 2026. pág. 79-88

 Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

INTRODUCCIÓN

La brecha entre el derecho proclamado a una educación de calidad y las condiciones reales en las que transcurre la escolaridad rural colombiana no es nueva, pero persiste con una tenacidad que los ajustes normativos no han logrado revertir. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2016) documentó que la desigualdad educativa en la región tiene en la ruralidad uno de sus ejes más duraderos, y la UNESCO (2020) precisó que menos del diez por ciento de los países cuenta con políticas explícitas de atención socioemocional para docentes en contextos apartados. En Colombia, el Plan Especial de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) reconoció ese vacío, aunque las estrategias derivadas priorizaron la cobertura y la retención por encima del bienestar afectivo de los actores del aula.

Dos décadas de investigación sobre resiliencia educativa han construido marcos teóricos de alcance amplio, pero mayoritariamente desde poblaciones urbanas y con instrumentos estandarizados que no capturan la especificidad de la vida escolar rural (Werner & Smith, 1982; Luthar et al., 2000). Del mismo modo, los estudios sobre factores socioemocionales en Colombia se han dirigido a la formación docente universitaria o a escuelas de cabecera municipal (Rendón Uribe, 2019; Medina, 2024), sin adentrarse en la manera concreta en que esas competencias se despliegan en sedes multigrado donde el maestro trabaja solo, con recursos escasos y sin acompañamiento profesional cercano. Ese cruce entre lo socioemocional y lo resiliente, visto desde las voces de quienes habitan cotidianamente el aula rural, es el territorio que esta investigación recorre.

La pregunta que orientó el estudio fue: ¿cómo se relacionan los factores socioemocionales y la resiliencia educativa desde las experiencias vividas de estudiantes y docentes en un contexto rural de educación básica primaria? El objetivo general fue analizar esa relación. Los tres objetivos específicos buscaron identificar los factores socioemocionales que los participantes reconocen como importantes en su experiencia escolar, describir sus vivencias de resiliencia educativa y determinar las prácticas pedagógicas que perciben como facilitadoras del bienestar en el aula.

MARCO TEÓRICO

El andamiaje teórico del estudio articula tres referentes. El primero es la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1979) y su reformulación en el modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006), que sitúa al docente rural como el adulto central de los procesos

proximales que moldean el desarrollo afectivo y la capacidad adaptativa de los niños. El microsistema escolar no es un espacio neutro: las interacciones regulares y afectivamente cargadas que allí ocurren construyen, o destruyen, las condiciones para el aprendizaje y la adaptación ante la adversidad.

El segundo referente es el marco del *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2021), que define los factores socioemocionales como las competencias para reconocer y gestionar emociones propias, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Para los fines de este estudio se operacionalizaron tres dimensiones: conciencia socioemocional, regulación emocional y relaciones interpersonales, cada una con indicadores diferenciados para docentes y estudiantes.

El tercer referente es la perspectiva ecológica de la resiliencia propuesta por Ungar (2011), quien la concibió no como rasgo personal sino como proceso de co-producción entre el individuo y su entorno. Cuando el entorno provee recursos protectores, la resiliencia se activa; cuando esos recursos están ausentes, el niño queda librado a sus capacidades individuales, que resultan insuficientes frente a adversidades estructurales sostenidas. En el Meta rural, esa lógica cobra concreción: la sede escolar puede ser el único espacio de contención disponible para muchos niños.

METODOLOGÍA

El estudio adoptó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo con diseño fenomenológico-hermenéutico. Van Manen (2003) describió este abordaje como un camino para acceder a los significados profundos de la experiencia humana cotidiana mediante la suspensión de supuestos teóricos previos y la inmersión en los relatos de quienes viven el fenómeno. Creswell & Poth (2018) precisaron que la fenomenología es apropiada cuando la pregunta busca la esencia compartida de una experiencia vivida por un grupo en un contexto determinado, condición que este estudio cumple plenamente.

El escenario fue la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, Sede Antonio Nariño, en la zona rural de Villavicencio, Meta: una sede unitaria con población en situación de vulnerabilidad socioeconómica, antecedentes de exposición al conflicto armado y carencia de personal de apoyo psicosocial. Participaron 17 personas seleccionadas por muestreo intencional con criterio de saturación fenomenológica (Patton, 2015): cuatro docentes de básica primaria y trece estudiantes de grados cuarto y quinto, con edades entre 9 y 12 años.

Los instrumentos fueron dos guías de entrevista semiestructurada: una para docentes con 18 preguntas y otra para estudiantes con 15, organizadas en torno a las tres categorías del estudio y validadas mediante juicio de tres doctores en educación. Las sesiones con docentes duraron entre 60 y 90 minutos; con estudiantes, entre 45 y 60 minutos. El análisis siguió el procedimiento de codificación temática con apoyo de Atlas. Ti, conforme al criterio de transferibilidad de Lincoln & Guba (1985). Cada docente firmó consentimiento informado; los padres de los menores autorizaron por escrito y los estudiantes dieron asentimiento verbal.

RESULTADOS

4.1 FACTORES SOCIOEMOCIONALES EN EL AULA RURAL

Las cuatro docentes describieron su jornada escolar como un escenario de variabilidad afectiva intensa. D1 señaló que su día transcurre "entre la alegría cuando los estudiantes cumplen con lo que hay que hacer, pero a veces también hay tristeza" (D1, 2026). D3 lo resumió con una imagen contundente: "mis emociones suelen pasar como si fueran una montaña rusa" (D3, 2026). Lo que distingue este hallazgo no es la presencia de emociones diversas, sino que las cuatro maestras gestionan esa variabilidad exclusivamente con recursos personales: D1 respira hondo y reflexiona, D2 hace pausas activas y se lava la cara, D3 busca personas que "hablan de la tranquilidad y la paz" (D3, 2026), y D4 llama a su esposo o hermana "para poder llorar" (D4, 2026). Ninguna mencionó un programa institucional de acompañamiento psicoemocional, coincidiendo con lo que Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia (2019) advirtieron sobre el desgaste del maestro que no cuenta con redes de soporte profesional.

Desde la perspectiva de los estudiantes, el vínculo con la docente fue el factor de mayor peso en su disposición para asistir a la escuela. Los trece participantes describieron la llegada al aula con emociones predominantemente positivas, aunque varios introdujeron matices: E5 expresó sentirse "feliz y a veces preocupada porque se me olvidan hacer las tareas" (E5, 2026), y E1 narró experiencias de acoso -"me decían que corría lento y que era gorda"- como fuente de vulnerabilidad dentro del mismo espacio que otras veces le produce bienestar (E1, 2026). Esa dualidad -el aula como lugar de satisfacción y de exposición simultánea- es la textura real de la experiencia socioemocional en esta sede.

4.2 EXPERIENCIAS DE RESILIENCIA EDUCATIVA

Las adversidades que nombraron docentes y estudiantes pertenecen a capas distintas de la experiencia escolar. Las maestras situaron las dificultades en el plano estructural: D1 describió el aislamiento al decir que "somos escuelas unitarias donde tenemos muy poco acompañamiento, somos como una ruedita que va engranando ahí pero nadie está presente" (D1, 2026); D2 señaló la falta de "herramientas tecnológicas, aulas ventiladas y mobiliario adecuado" (D2, 2026); D4 advirtió que la cantidad de estudiantes con necesidades educativas especiales exige trabajo personalizado "y no tenemos personal de apoyo, voluntarios, practicantes, nadie que nos ayude" (D4, 2026). Los trece estudiantes, en cambio, ubicaron sus dificultades de manera casi unánime en el terreno académico: matemáticas e inglés como los campos donde más se esfuerzan y donde con mayor frecuencia experimentan frustración.

Esa asimetría entre las capas de adversidad que nombran adultos y niños en el mismo territorio no es un artefacto metodológico: es un resultado en sí mismo. La resiliencia se co-produce desde horizontes vivenciales distintos, tal como lo plantea Ungar (2021) al describir la navegación hacia recursos como proceso individualizado. La distancia entre E13, que persiste "así sea imposible, porque aprendí que nada es imposible en esta vida" (E13, 2026), y E2, que lo hace "porque no queda nada más" (E2, 2026), ilustra la diferencia entre una resiliencia nutrida por factores protectores presentes y una resiliencia de supervivencia construida en la precariedad.

4.3 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS FACILITADORAS DEL BIENESTAR

Las cuatro docentes identificaron prácticas distintas, lo que en sí mismo dice algo sobre el estado de la educación socioemocional en esta sede: su incorporación depende del criterio personal de cada maestra y no de un lineamiento institucional compartido. D3 trabaja el reconocimiento entre pares al preguntar "¿cuáles son las cualidades bonitas de tu compañera?, porque muchas veces es más difícil buscar lo positivo que lo negativo" (D3, 2026). D4 es la única que reporta espacios formales dedicados a la dimensión afectiva: "filosofía para niños y aprendizaje emocional, además durante todo el día vamos trabajando el tema" (D4, 2026). D2 y D1 integran lo socioemocional de forma más transversal, en los momentos de transición o conflicto, sin un espacio curricular propio asignado.

Los estudiantes, al describir las actividades que más les ayudan a estar bien en el aula, priorizaron lo lúdico, lo corporal y lo expresivo, distinto de lo que las docentes señalaron como sus apuestas pedagógicas. Esa distancia no indica incoherencia: indica que la voz infantil sobre el bienestar escolar no ha sido incorporada de forma deliberada al diseño de las prácticas, brecha que Ordóñez-Rodríguez (2023) identificó como uno de los puntos débiles en la pedagogía socioemocional de la escuela primaria colombiana.

DISCUSIÓN

La relación entre factores socioemocionales y resiliencia educativa no funciona como secuencia causal sino como proceso circular: los vínculos afectivos estables habilitan la regulación emocional, la regulación emocional sostiene el clima de aula, y ese clima es el terreno donde los factores protectores de la resiliencia se activan o se bloquean. Bronfenbrenner & Morris (2006) nombraron ese mecanismo como proceso proximal; los datos de esta investigación lo muestran en la escala más pequeña y más concreta posible: el saludo matutino de D3 que "equilibra las emociones del niño que llegó de mal genio" (D3, 2026), o la asamblea de D4 donde cada niño declara cómo se siente al empezar el día.

Lo que distingue este estudio de investigaciones previas en el campo (Rendón Uribe, 2013; Segura Gutiérrez & Torres, 2020) es que incorpora simultáneamente las voces de docentes y estudiantes en el mismo escenario rural, lo que permite ver las brechas de percepción que existen dentro del mismo microsistema. Las maestras describen adversidades estructurales; los niños describen adversidades académicas. Las maestras diseñan prácticas reflexivas; los niños quieren movimiento y juego. Esas distancias no invalidan ninguna de las dos perspectivas: las señalan como territorios de diálogo pedagógico que la escuela rural aún no ha abierto de manera sistemática.

El hallazgo de mayor implicación práctica es que cuatro docentes sostienen la dimensión afectiva de una sede vulnerable con recursos personales, sin formación específica, sin acompañamiento institucional y sin reconocimiento curricular explícito. Cuando esa condición se mantiene en el tiempo, el bienestar socioemocional de los estudiantes queda atado a la resistencia personal de cada maestra, un vínculo frágil que no puede ser la base de una política educativa para territorios de alta vulnerabilidad.

CONCLUSIONES

La escuela rural de la Sede Antonio Nariño puede funcionar como factor protector para sus estudiantes, pero esa función no es automática ni garantizada: depende de la calidad de los vínculos que cada docente construye con sus niños, de las estrategias de contención que cada maestra desarrolla por cuenta propia y de la disposición personal de cada una para sostener una labor afectiva que el sistema no reconoce ni respalda formalmente. Ese es el hallazgo central: la resiliencia educativa en este contexto no es un logro institucional sino una construcción personal de cuatro mujeres que trabajan solas en condiciones de precariedad.

Las tres dimensiones del aprendizaje socioemocional -conciencia emocional, regulación y vínculo interpersonal- no son habilidades que los actores educativos de esta sede hayan adquirido por formación: son respuestas construidas en la práctica cotidiana, muchas veces a prueba y error, sin un marco conceptual compartido que les dé sostenibilidad en el tiempo. Esa condición no es un déficit personal de las docentes; es una consecuencia de la ausencia de políticas de formación continua en educación socioemocional para los maestros rurales del Meta y del país.

Futuras investigaciones podrán extender este tipo de diseño fenomenológico a sedes rurales de otros departamentos colombianos, incorporar la perspectiva de los padres de familia como actores del mesosistema y evaluar el impacto de programas estructurados de formación socioemocional sobre los indicadores de resiliencia estudiantil en contextos de posconflicto.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Solaque Riveros, Maryi Liliana: Conceptualización de la investigación, Diseño metodológico, Recolección y análisis de datos, Interpretación de resultados, Redacción, revisión y aprobación final del manuscrito.

CONFLICTO DE INTERÉS

La autora declara no tener conflicto de interés.

FINANCIAMIENTO

La autora declara que el estudio no contó con financiamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias-Ortiz, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2021). *Socioemotional skills and academic performance in Latin America*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6.ª ed., Vol. 1, pp. 793-828). Wiley.
- CASEL. (2021). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- CEPAL. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.ª ed.). SAGE.
- Grijalba, N., Martínez, J., & Useche, L. (2021). Educación socioemocional en la escuela primaria colombiana: tensiones curriculares y prácticas docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-19.
- Gutiérrez-Torres, A., & Buitrago-Velandia, S. (2019). Las habilidades socioemocionales de los docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192.
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2021). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional. *Educational Psychologist*, 54(3), 185-204.
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2021). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76, 186-202.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

-
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 521-549.
- Medina, L. (2024). Competencias socioemocionales en docentes universitarios colombianos: un análisis desde la práctica pedagógica. *Revista Colombiana de Educación*, 92, 1-22.
- MEN. (2018). *Plan especial de educación rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ordóñez-Rodríguez, J. (2023). Percepciones estudiantiles sobre el abordaje socioemocional en la escuela primaria colombiana. *Educación y Ciudad*, 44, 45-62.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4.^a ed.). SAGE.
- Rendón Uribe, M. A. (2013). Competencia socioemocional docente y su influencia en la resolución asertiva del conflicto escolar. *Educación y Educadores*, 16(3), 469-492.
- Rendón Uribe, M. A. (2019). *Educación socioemocional en la formación de docentes*. Universidad de Antioquia.
- Segura Gutiérrez, A., & Torres, L. (2020). La invisibilización de los saberes rurales en el currículo colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 79, 213-234.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17.
- Ungar, M. (2021). *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change*. Oxford University Press.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. McGraw-Hill.