

Transitar con Sentido: Tejiendo Vínculos, Emociones y Convivencia en mi Escuela



Autoras:

Daivi Cambar Polanco

Claudia Rojas Caro

Ingrid J. Santacruz Vargas

Universidad Santo Tomás

División de las Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá

05-2026

Transitar con Sentido: Tejiendo Vínculos, Emociones y Convivencia en mi Escuela

Autoras:

Daivis Cambar Polanco

Claudia Rojas Caro

Ingrid J. Santacruz Vargas

Asesor

Christian Castaño Mg.

Universidad Santo Tomas

División de las Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá

05 – 2026

Resumen

El presente trabajo analiza la transición de la educación primaria a la secundaria como un momento crítico en la trayectoria escolar de niñas, niños y adolescentes, en el que emergen tensiones socioemocionales que inciden de manera significativa en la convivencia escolar. Desde un enfoque cualitativo y mediante la Investigación-Acción en el Aula, con alcance diagnóstico-propositivo, el estudio se orienta a comprender y caracterizar las competencias socioemocionales que manifiestan los estudiantes de grado sexto durante este tránsito, así como las dinámicas de convivencia que configuran su experiencia escolar, en dos contextos educativos contrastantes: la Institución Educativa Incodelca (Corinto, Cauca), en contexto urbano, y la Institución Educativa Rural Departamental San Joaquín (La Mesa, Cundinamarca), en contexto rural.

La investigación se fundamenta en los aportes de la educación emocional desde las perspectivas de Bisquerra (2003,2009) y las pedagogías críticas, articuladas con un enfoque de Derechos Humanos, para analizar cómo procesos como la autorregulación emocional, la empatía y el diálogo inciden en la construcción de relaciones escolares más democráticas. Desde una perspectiva relacional del sujeto, en diálogo con la noción de autopoiesis propuesta por Maturana y Varela (1984), la emoción y la convivencia se comprenden como construcciones que emergen en la interacción con los otros y con el entorno escolar.

Los principales hallazgos revelan que en ambas instituciones los estudiantes experimentan tensiones emocionales propias de la inversión jerárquica que supone el paso al nuevo nivel; que los espacios de conflicto e incomodidad se territorializan de manera consistente en los baños y lugares con menor supervisión adulta; que la confianza institucional se concentra en vínculos individuales y no en una cultura de acogida sistémica; y que la amistad entre pares opera como principal red de sostén afectivo. A partir de este diagnóstico situado, el trabajo culmina con el diseño de la estrategia didáctica "Transitar con Sentido", concebida para fortalecer las competencias socioemocionales y la convivencia escolar desde una perspectiva contextualizada y humanizada.

Palabras clave:

Transición escolar; competencias socioemocionales; convivencia escolar; Derechos Humanos; Investigación-Acción; pedagogías críticas.

Abstract

This paper analyzes the transition from primary to high school education as a critical moment in the school path of children and adolescents. In this period, socio-emotional tensions emerge and significantly affect school coexistence. Following a qualitative approach through classroom action research, this study aims to understand and characterize the socio-emotional skills manifested by sixth-grade students during this transition. With a diagnostic-propositional scope, the research further analyzes the dynamics of coexistence within two contrasting educational contexts: Institución Educativa Incodelca (Corinto, Cauca), and Institución Educativa Rural Departamental San Joaquín (La Mesa, Cundinamarca).

The research is based on contributions from emotional education through the perspectives of Bisquerra (2003, 2009) and critical pedagogies, articulated with a human rights approach, to analyze how processes such as emotional self-regulation, empathy, and dialogue influence the construction of more democratic school relationships. From a relational perspective of the subject, in dialogue with the notion of autopoiesis proposed by Maturana and Varela (1984), emotion and coexistence are understood as constructions that emerge in the interaction with others and with the school environment.

The main findings reveal that students in both institutions experience emotional tensions related to the hierarchical inversion of the transition to a new level. These spaces of conflict and discomfort are consistently territorialized in bathrooms and spaces with less adult supervision, where institutional trust relies on individual bonds rather than a systemic culture of support. Furthermore, the study shows that peer friendship operates as the primary emotional support network of affective support. Based on this situated diagnosis, the work culminates in the design of the didactic strategy "Transitar con Sentido", created to strengthen socio-emotional skills and school coexistence from a contextualized and humanizing perspective.

Keywords: School transition, socio-emotional skills, school coexistence, human rights, action research, critical pedagogies.

Índice

Introducción	7
Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico	9
1.1 Planteamiento del problema	9
1.2 Objetivos.....	11
1.2.1 Objetivo general	11
1.2.2 Objetivos específicos.....	11
1.3 Justificación	11
1.4 Marco teórico	12
1.4.1 Antecedentes de Investigación	12
1.4.1.1 Antecedentes internacionales	12
1.4.1.2 Antecedentes Nacionales	13
1.4.1.3 Antecedentes Locales o Territoriales	14
1.4.1.4 Postura Epistemológica: De la Inteligencia Emocional a la Pedagogía Crítica	15
1.4.2 Referentes Conceptuales	15
1.4.3 Marco Normativo	17
Capítulo 2. Diseño Metodológico	18
2.1 Enfoque metodológico	18
2.2 Contexto de estudio	19
2.3 Instrumentos de recolección de datos.....	21
2.4 Plan de acción	21
2.5 Consideraciones Éticas.....	22
Capítulo 3. Implementación y Reflexión.....	23
3.1 Desarrollo del plan de acción.....	23
3.2 Observaciones y ajustes.....	24
3.3 Análisis de datos.....	25
Capítulo 4. Resultados y Discusión.....	25
4.1 Resultados.....	25
4.2 Análisis e interpretación	56
4.3 Diseño de la estrategia didáctica "Transitar con Sentido" (OE3)	59

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones	62
5.1 Síntesis de hallazgos.....	62
5.2 Propuestas de mejora.....	63
5.3 Líneas futuras de investigación.....	65
Referencias.....	65
Sección de Anexos.....	68

La transición de la educación primaria a la secundaria constituye un momento significativo en la trayectoria escolar de niñas, niños y adolescentes, en el que se producen cambios importantes en las dinámicas académicas, relacionales y organizativas de la vida escolar. Este paso implica nuevas formas de interacción con docentes y compañeros, mayores exigencias académicas y la adaptación a un entorno institucional diferente, lo cual incide directamente en la experiencia educativa de los estudiantes.

En este proceso, emergen diversas situaciones que afectan la convivencia escolar, tales como dificultades en la adaptación al nuevo contexto, cambios en los vínculos interpersonales y tensiones en la interacción cotidiana. Estas situaciones no solo impactan el desempeño académico, sino también el bienestar de los estudiantes y su permanencia en el sistema educativo, especialmente en contextos marcados por condiciones sociales, económicas y territoriales diversas.

En este sentido, el estudio de la transición escolar adquiere relevancia en el contexto educativo actual, en tanto permite comprender cómo se configuran las relaciones, las dinámicas de convivencia y las experiencias de los estudiantes en este momento de cambio. Asimismo, responde a la necesidad de generar propuestas pedagógicas que acompañen de manera intencionada este proceso, reconociendo la importancia de fortalecer los vínculos, la participación y el respeto en la vida escolar.

La presente investigación se desarrolla en dos instituciones educativas con características diferenciadas: la Institución Educativa Incodelca, ubicada en un contexto urbano, y la Institución Educativa Rural Departamental San Joaquín, situada en un contexto rural. Esta comparación permite comprender cómo las particularidades de cada entorno inciden en la experiencia de los estudiantes durante la transición de primaria a secundaria.

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, desde la Investigación-Acción en el Aula, orientado a comprender las dinámicas socioemocionales y de convivencia que se presentan en estudiantes de grado sexto, con el propósito de aportar al diseño de una estrategia pedagógica contextualizada que favorezca el acompañamiento de este proceso de transición.

El presente trabajo se inscribe en la línea de Educación para los Derechos Humanos, la paz y la ciudadanía, en articulación con las pedagogías críticas, en tanto busca fortalecer la convivencia escolar desde una perspectiva participativa, reconociendo a los estudiantes como

sujetos de derechos y promoviendo relaciones más respetuosas y democráticas en el contexto escolar.

El documento se organiza en seis apartados. En primer lugar, se presenta el planteamiento del problema, junto con los objetivos, la justificación y el marco teórico que sustenta la investigación. En segundo lugar, se expone el diseño metodológico. Posteriormente, se desarrolla la implementación del proceso investigativo y el análisis de los datos. A continuación, se presentan los resultados y su discusión. Finalmente, se incluyen las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico

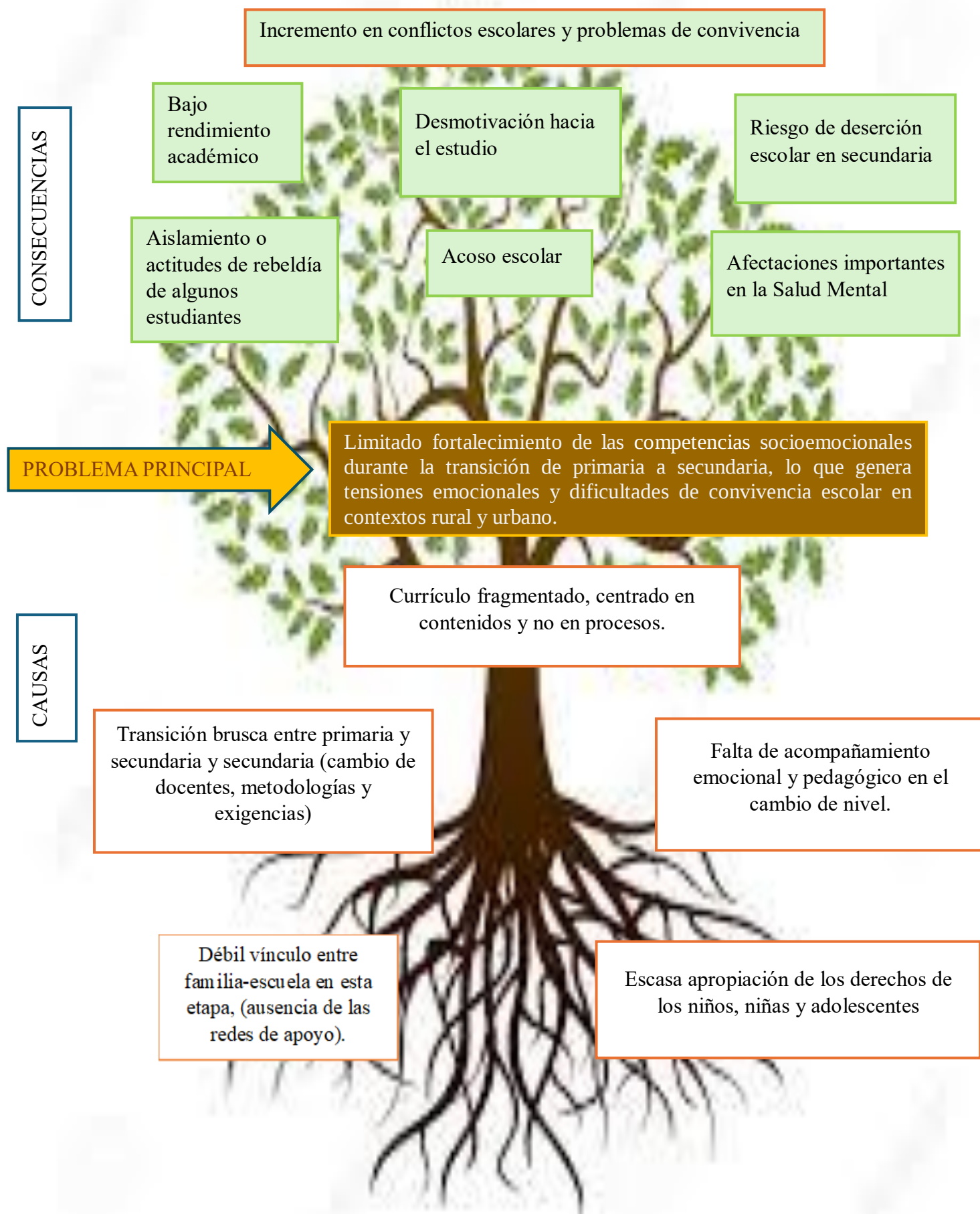
1.1.Planteamiento del problema

La transición de la educación primaria a la secundaria constituye un momento decisivo en la trayectoria escolar de los estudiantes, en el que se intensifican tensiones emocionales, sociales y académicas que inciden directamente en su bienestar y en la convivencia escolar. Durante este proceso, se evidencian dificultades relacionadas con la autorregulación emocional, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, así como una participación limitada de los estudiantes en la gestión de la vida escolar y del aula.

Estas tensiones suelen manifestarse en problemas de adaptación al nuevo entorno educativo, debilitamiento de los vínculos con docentes y compañeros, y deterioro progresivo del clima de convivencia. En muchos casos, las instituciones educativas responden a estas situaciones desde enfoques normativos o correctivos, sin un acompañamiento didáctico intencional que articule las dimensiones emocionales, relacionales y formativas del tránsito escolar.

La ausencia de estrategias didácticas orientadas al acompañamiento socioemocional de la transición profundiza el riesgo de conflictos recurrentes, desmotivación académica y sentimientos de desarraigo institucional, especialmente en contextos rurales y urbanos atravesados por desigualdades sociales y económicas. En este sentido, el paso de ciclo no debería entenderse como un trámite administrativo, sino como un proceso formativo y humano que requiere orientación, cuidado emocional y construcción de vínculos significativos

“Transición de Primaria a Secundaria”



Pregunta de Investigación

¿De qué manera el diseño de una estrategia didáctica contextualizada, centrada en el desarrollo de competencias socioemocionales, puede contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar y al acompañamiento de los procesos de adaptación socioescolar de los estudiantes de grado sexto durante la transición de la educación primaria a la secundaria en la Institución Educativa Incodelca (Corinto, Cauca) y la Institución Educativa Rural Departamental San Joaquín (La Mesa, Cundinamarca)?

1.2.Objetivos

1.2.1. *Objetivo General*

Comprender las dinámicas socioemocionales que se presentan durante la transición de primaria a secundaria en estudiantes de grado sexto, con el fin de diseñar una estrategia didáctica contextualizada orientada al fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Incodelca y la IERD San Joaquín.

1.2.2. *Objetivos específicos*

1. Caracterizar las competencias socioemocionales que se manifiestan en los estudiantes de grado sexto durante la transición de primaria a secundaria, a partir de sus experiencias, emociones y formas de interacción en el contexto escolar.
2. Analizar las dinámicas de convivencia escolar que emergen en el proceso de transición, considerando las percepciones de los estudiantes y las particularidades de los contextos rural y urbano de las instituciones objeto de estudio.
3. Diseñar una estrategia didáctica contextualizada que oriente el acompañamiento socioemocional de la transición escolar y contribuya al fortalecimiento de la convivencia escolar.

1.3.Justificación

La transición del grado quinto al sexto representa un momento crítico en la trayectoria escolar, pues implica transformaciones académicas, emocionales y sociales que inciden directamente en la permanencia, el bienestar y la convivencia de los estudiantes. En este escenario, el acompañamiento socioemocional y la formación para la convivencia se constituyen en pilares fundamentales para prevenir tensiones que pueden derivar en conflictos, desmotivación o procesos tempranos de desvinculación escolar.

El presente proyecto se orienta al diseño fundamentado de una estrategia didáctica, centrada en la dignidad humana, que atienda de manera intencional las emociones, los vínculos y las interacciones que emergen en el aula durante la transición de primaria a secundaria. Desde esta perspectiva, se reconoce que la convivencia escolar no se fortalece únicamente mediante la aplicación de normas, sino a través de experiencias didácticas que promuevan el reconocimiento del otro, el diálogo, la participación y la construcción de sentido de pertenencia.

La estrategia didáctica "Transitar con Sentido" se proyecta como una orientación contextualizada que, en fases posteriores, podrá ser implementada por las instituciones educativas, en coherencia con sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI). De este modo, el estudio aporta un insumo pedagógico-didáctico pertinente y sostenible para el fortalecimiento de ambientes escolares más empáticos, respetuosos y participativos.

La pertinencia académica de este trabajo radica en su capacidad para integrar, desde una perspectiva dialógica, la educación emocional, las pedagogías críticas y el enfoque de Derechos Humanos en el análisis de un fenómeno educativo concreto. La pertinencia social, por su parte, se sostiene en el reconocimiento de que los contextos donde se desarrolla la investigación, Corinto y La Mesa, presentan realidades de vulnerabilidad que hacen aún más urgente el acompañamiento intencional de los estudiantes durante los momentos de mayor fragilidad en su trayectoria escolar.

1.4. Marco Teórico

1.4.1 Antecedentes de Investigación

1.4.1.1 Antecedentes internacionales

Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008) son reconocidos internacionalmente por sus aportes a la inteligencia emocional (IE) y su integración en la escuela. Para estos autores, la IE no debe entenderse como un componente añadido al currículo, sino como un eje que atraviesa la formación desde los primeros niveles. Trabajar las competencias emocionales desde edades tempranas favorece la adaptación de los estudiantes a los cambios, al tiempo que mejora su desempeño académico y la calidad de sus vínculos interpersonales. Estas ideas, respaldan la intención de este proyecto de comprender y acompañar, desde una perspectiva pedagógica, a los estudiantes en la transición de primaria a secundaria, una etapa marcada por retos de identidad, pertenencia y ajuste.

De manera complementaria, Azorín (2019) estudia las transiciones educativas subrayando su complejidad y la multiplicidad de factores que las configuran. Entre ellos, distingue determinantes internos, como las emociones, la historia personal o la influencia familiar, y determinantes externos, como las dinámicas escolares, las condiciones institucionales y el rol de los docentes. La autora sostiene que la transición debe asumirse como un proceso integral que involucra lo académico, lo social y lo afectivo, y que requiere la participación activa de toda la comunidad educativa. Este planteamiento se conecta directamente con el propósito de la presente investigación, que busca fortalecer el acompañamiento socioemocional y la convivencia escolar en estudiantes de grado sexto, atendiendo a las particularidades de contextos tanto rurales como urbanos.

En la misma línea de reflexión, Urbina, Allende, Durán y Carrasco (2021) aportan una mirada situada desde Chile, donde analizan la participación estudiantil a partir de la voz de niños y niñas. Su investigación muestra que los espacios que fomentan el juego, la cooperación, la escucha y la toma de decisiones compartida son percibidos por los estudiantes como verdaderas oportunidades para sentirse parte activa de la comunidad educativa. Esta visión profundiza en la participación no como un requisito administrativo, sino como una vivencia cotidiana con sentido democrático y afectivo. Tales planteamientos dialogan con las ideas de Freire (1970), para quien el acto educativo es un proceso dialógico en el que el estudiante participa de manera activa en la construcción de su aprendizaje. Para este proyecto, esta perspectiva reafirma que la participación estudiantil constituye un eje transversal que humaniza la experiencia escolar, fortalece la relación entre la escuela y los estudiantes, y aporta a la construcción de una convivencia basada en la corresponsabilidad.

1.4.1.2 Antecedentes Nacionales

En Colombia, el vínculo entre emociones, convivencia y prácticas escolares ha sido estudiado desde una perspectiva crítica y situada. Chaux (2011) hace un análisis crítico de cinco investigaciones sobre la violencia escolar en América Latina, prestando especial atención al caso colombiano. Como argumenta Chaux, la violencia escolar no es un fenómeno simple y, por lo tanto, requiere un análisis multidimensional y cree que las dinámicas escolares van más allá de las simples relaciones de los estudiantes y merecen considerar a los maestros, consejeros e incluso padres, lo que aumenta las posibilidades de intervención. La integración de diversos roles en los conflictos escolares (víctima, agresor, observador, defensor) permite comprender y, por lo

tanto, transformar los conflictos escolares en un acto participativo donde los estudiantes sean verdaderamente involucrados y se fortalezcan las competencias socioemocionales de los mismos.

Al mismo tiempo, Camacho, Ordóñez, Roncancio y Vaca (2017) realizaron un estudio desde una perspectiva psicopedagógica en una escuela primaria de Bogotá y exploraron la conexión entre la inteligencia emocional y la convivencia escolar en estudiantes de segundo grado. Sus conclusiones, formadas a partir de observaciones y análisis cualitativo, describen los factores mentales y emocionales, la mediación de conflictos y la solidaridad entre pares juegan roles vitales en el proceso constructivo de la convivencia positiva. Este estudio apoya aún más el argumento de que la convivencia no puede ser vista únicamente como la ausencia de violencia, sino como la presencia activa de valores democráticos, empatía y responsabilidad compartida.

Cordero, Chinome y Garzón (2018) examinan los roles que las emociones y las habilidades de comunicación desempeñan en las interacciones escolares de una institución rural en Tunja. En su análisis, los autores retoman la pedagogía del amor propuesta por Maturana (citado en Cordero et al., 2018), donde enfatizan la importancia del honor y el reconocimiento como bases para construir entornos escolares más respetuosos y relaciones más significativas entre docentes y estudiantes. Su propuesta se fundamenta en la intervención desde un marco que busca transformar las dinámicas escolares mediante el fortalecimiento de los vínculos afectivos y comunicativos particularmente a través del acompañamiento escolar en la interacción comunicativa, que incluye elementos de escucha activa y reflexión colaborativa, que son vitales para guiar a los estudiantes de una fase escolar a la siguiente.

Estas referencias nacionales profundizan la comprensión del fenómeno investigado desde la perspectiva de las experiencias en instituciones educativas colombianas. Además, ayudan a identificar ciertas prácticas y marcos adaptables al trabajo pedagógico en entornos rurales y urbanos, tal como lo propone este proyecto. En todos ellos, se evidencia una clara necesidad de abordar la convivencia desde las dimensiones emocional, comunicativa y participativa.

1.4.1.3 Antecedentes Locales o Territoriales

El trabajo de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), desarrollado en el contexto latinoamericano, particularmente en la región andina y México, aunque no se centra exclusivamente en Colombia, ofrece una revisión crítica del concepto de convivencia escolar desde la perspectiva de la justicia social. Los autores proponen comprender la convivencia a partir de tres dimensiones interrelacionadas: pedagógica y curricular, organizativa-administrativa

y socio-comunitaria. Estos aportes permiten analizar la convivencia como un proceso integral en el que las prácticas de aula, la estructura institucional y la relación con la comunidad se influyen mutuamente, lo cual resulta pertinente para el análisis de los contextos educativos abordados en este estudio.

Asimismo, el estudio de Cordero, Chinome y Garzón (2018), desarrollado en una institución educativa rural del sur de Tunja (Boyacá), constituye un antecedente local relevante al reconocer el papel transformador de las emociones y la comunicación en la vida escolar. Este trabajo evidencia que, en contextos rurales, el fortalecimiento de los vínculos y la escucha activa favorecen la adaptación escolar y la convivencia, aportando elementos valiosos para comprender los desafíos que enfrentan los estudiantes durante la transición de primaria a secundaria

1.4.1.4 Postura Epistemológica: De la Inteligencia Emocional a la Pedagogía Crítica

El presente estudio adopta una perspectiva integradora que dialoga entre la psicología educativa y las pedagogías críticas. Si bien se retoma la conceptualización de la inteligencia emocional propuesta por Goleman (1996) como referente para comprender los procesos de regulación emocional individual, el proyecto se distancia de una visión instrumental o conductista, centrada exclusivamente en el rendimiento o la productividad escolar.

En su lugar, se enmarca en la educación emocional propuesta por Bisquerra (2003, 2009) y en los postulados de Freire (1970), entendiendo que la gestión de las emociones no constituye un fin en sí mismo, sino un medio para la humanización de las relaciones educativas, el reconocimiento del otro como sujeto de derechos y la construcción de una convivencia democrática. Desde esta perspectiva, la emoción se concibe como una dimensión ética y política de la experiencia escolar, que incide en la forma como los estudiantes se relacionan, participan y construyen sentido de pertenencia.

1.4.2 Referentes Conceptuales

Competencias Socioemocionales: Definición y Categorización

Competencias socioemocionales: Fundamentada en los aportes de Bisquerra (2009) y el modelo CASEL (2020), esta categoría se analiza desde una comprensión relacional del sujeto. En particular, la autorregulación emocional se aborda no como una habilidad aislada ni como un mecanismo de control conductual, sino como un proceso que se configura en la interacción con otros y con el entorno escolar, en diálogo con la noción de autopoiesis propuesta por Maturana y Varela, la cual se desarrolla como profundización conceptual. Ver Anexo 1

Transición Escolar: El Desafío Ecológico y Emocional

La transición de la educación primaria a la secundaria trasciende el cambio administrativo y se configura como un proceso vital que impacta la identidad, la seguridad emocional y las relaciones sociales del estudiante. Autores como Azorín (2019) advierten que, cuando este proceso carece de acompañamiento pedagógico, pueden intensificarse la ansiedad, la baja autoestima y la desconexión con la escuela.

En el contexto colombiano, Hurtado y Estupiñán (2020) señalan que las transiciones entre contextos rurales y urbanos presentan tensiones adicionales, asociadas a dinámicas institucionales fragmentadas y a la escasa articulación entre niveles educativos. Por ello, este proyecto concibe la transición no como un “salto al vacío”, sino como un proceso que requiere andamiaje emocional y pedagógico, orientado a la comprensión y acompañamiento de las experiencias estudiantiles.

Convivencia Escolar y Derechos Humanos

Superando la visión punitiva, la convivencia escolar se define aquí como el aprendizaje de "vivir juntos" desde el respeto y la dignidad humana, tal como lo propone el Informe Delors (1996). En concordancia con la Ley 1620 de 2013, la convivencia es un proceso de formación para el ejercicio de los Derechos Humanos.

Desde una mirada crítica, Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) plantean que la convivencia debe abordarse desde la justicia social, integrando las dimensiones pedagógicas, organizativa y socio-comunitaria. Así, la gestión de conflictos deja de ser una mera aplicación de reglamentos para convertirse, como sugiere Chaux (2011), en una oportunidad pedagógica que favorece el desarrollo de la empatía, la escucha activa y la corresponsabilidad.

Estrategias Pedagógicas: El Aula como Espacio Humanizante

La estrategia pedagógica se concibe como un encuentro dialógico. Freire (1970) postula que enseñar es un acto de amor y reconocimiento del sujeto. Bajo esta premisa, y siguiendo a Jares (2001), la escuela debe ser "emocionalmente inteligente", propiciando vínculos de cuidado mutuo.

En coherencia con este enfoque, se reconocen metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, los juegos de roles y los círculos de palabra, descritas por Urbina et al. (2021), no como recetas didácticas, sino como referentes pedagógicos que ilustran formas de participación y diálogo relevantes para el análisis de la convivencia escolar en la transición educativa.

Tensiones socioemocionales

La transición de primaria a secundaria implica no solo cambios académicos, sino también situaciones emocionales que generan tensiones en los estudiantes. Azorín (2019) plantea que este paso debe analizarse de manera integral, en tanto los cambios de ciclo afectan la forma en que los niños y niñas se perciben y se relacionan con su entorno. De manera similar, Calvo y Manteca (2016) señalan que muchos estudiantes experimentan ansiedad, inseguridad o temor frente a lo nuevo, lo que dificulta su adaptación escolar.

Estas emociones se reflejan en la convivencia cotidiana. Chaux (2011) muestra que los conflictos interpersonales, cuando no son comprendidos ni acompañados pedagógicamente, incrementan las tensiones socioemocionales en el aula. Asimismo, Urbina et al. (2021) destacan que la falta de espacios de participación y escucha genera sentimientos de frustración que afectan el bienestar estudiantil. En la misma línea, Bisquerra (2003) y Goleman (1996) coinciden en que la ausencia de habilidades como la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos puede profundizar estas tensiones, dificultando una adaptación saludable a la educación secundaria.

1.4.3 Marco Normativo

El proyecto se sustenta en un conjunto de normas nacionales e internacionales que reconocen la educación, la convivencia y el bienestar emocional como derechos fundamentales de niñas, niños y adolescentes. La Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño establecen que todo niño tiene derecho a una educación que promueva el desarrollo integral, la dignidad, el respeto mutuo y la paz.

En el ámbito nacional, la Constitución Política de 1991 reconoce la educación como derecho fundamental. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) define la educación como un proceso permanente que debe fomentar el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y sociales. La Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, reafirma que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos y establece la obligación de garantizar ambientes libres de violencia. La Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013 crean y regulan el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. La Ley 2491 de 2025 incorpora el componente de competencias socioemocionales en los PEI, y la Ley 2503 de 2025 crea la Cátedra de Educación Emocional.

Capítulo 2. Diseño Metodológico

2.1 Enfoque Metodológico

La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, en tanto su objeto de estudio -la transición escolar, las emociones y la convivencia- se configura como una realidad subjetiva, dinámica y socialmente construida por los sujetos educativos. La perspectiva epistemológica es interpretativa-crítica: el conocimiento emerge del diálogo entre las investigadoras y los actores educativos, reconociendo que los fenómenos educativos complejos no pueden reducirse a mediciones cuantitativas, sino que requieren procesos interpretativos, reflexivos y situados en el contexto escolar. Desde esta perspectiva, se retoma la noción de autopoiesis propuesta por Maturana y Varela (1984) como referente epistemológico complementario, en tanto permite comprender los procesos socioemocionales y convivenciales como fenómenos relacionales que emergen en la interacción cotidiana entre los sujetos y el contexto escolar, y no como habilidades individuales aisladas.

Como método, la investigación adopta la Investigación-Acción en el Aula (IAA), en coherencia con Latorre (2003), quien la comprende como reflexión crítica sobre la práctica educativa orientada a su transformación. La IAA reconoce el aula y los contextos escolares inmediatos como escenarios centrales de análisis y reconstrucción pedagógica, articulando teoría y práctica en un ciclo continuo de comprensión. Este método se inscribe, a su vez, en el marco más amplio de la Investigación-Acción Participativa (IAP) que orienta el protocolo de la maestría, asumiendo sus principios de participación, reflexividad y transformación pedagógica.

El tipo de estudio es de alcance diagnóstico-propositivo, lo que significa que el proceso investigativo no llega a la fase de implementación ni de evaluación de efectos, sino que culmina con el diseño fundamentado de una estrategia didáctica como respuesta pedagógica a las necesidades identificadas. Esto corresponde a las dos primeras fases del ciclo de la IAA según Latorre (2003): la fase de deconstrucción o diagnóstico situacional, y la fase de propuesta o reconstrucción pedagógica.

El proceso investigativo se organizó en tres fases secuenciales. La Fase 1, de Deconstrucción, incluyó la inmersión en el contexto educativo, la aplicación de instrumentos y la recolección de información. La Fase 2, de Reconstrucción, implicó el análisis categorial

mediante procesos de codificación y triangulación, articulando los hallazgos empíricos con los referentes teóricos. La Fase 3, de Propuesta, condujo al diseño de la estrategia didáctica "Transitar con Sentido", que constituye el resultado del tercer objetivo específico y se presenta en la sección 4.3 de este documento.

2.2 Contextos de Estudio

La investigación se desarrolla en dos escenarios diferenciados que permiten una lectura comparada de la transición escolar:

1. Institución Educativa Inodelca (Corinto, Cauca): Contexto urbano permeado por conflictividades sociales y económicas, en el cual la escuela cumple un papel fundamental como espacio de contención, socialización y acompañamiento socioemocional frente a entornos de alta vulnerabilidad.
2. Institución Educativa Rural Departamental San Joaquín (La Mesa, Cundinamarca): Contexto rural caracterizado por la movilidad familiar y limitaciones en el acceso a servicios de apoyo psicosocial, donde la institución educativa se constituye como eje articulador de la vida comunitaria y del proceso formativo de los estudiantes.

INSTITUCION	IE Inodelca (Corinto, Cauca – Urbana) 686 estudiantes en la sede principal., caracterizada con población mayoritaria, modalidad comercial.	IERD San Joaquín (La Mesa, Cund. – Rural) 670 estudiantes.
NIVELES EDUCATIVOS	Preescolar, básica primaria, secundaria y media técnica (contabilidad, administración y sistemas)	Preescolar, básica primaria, secundaria y media técnica (Contabilidad y administración)
CONTEXTO SOCIO ECONOMICO	Entorno urbano afectado por conflicto armado, economías ilegales, pobreza y fragmentación social que incide en la emocionalidad estudiantil	Comunidad agrícola, con población flotante por trabajo en fincas/turismo, movilidad familiar, incertidumbre emocional y baja motivación académica

FORTALEZAS CULTURALES	Comunidad resiliente, reconstrucción posconflicto, valores de reconstrucción social	Rico patrimonio cultural campesino, tradiciones locales, recursos comunitarios (ferias agropecuarias, valores rurales)
DESAFIOS	Impacto emocional por violencia y pobreza, trauma no tenido en el aula.	Limitada conectividad, poco acompañamiento psicosocial, baja valoración de la continuidad educativa
DIVERSIDAD	Población mayoritaria, minorías afro e indígena, población migrante nacional e internacional. Estudiantes con necesidades educativas individuales y con discapacidad. Población LGBT+	- estudiantes extranjeros y de otros departamentos. - Estudiantes con discapacidades, incluyendo salud mental. - poca población LGBT+ - minoría afrodescendientes o indígenas.
GRUPO FOCAL	Grado sexto de aproximadamente 20 estudiantes entre los 10 a 12 años.	Grado sexto de aproximadamente 20 estudiantes entre los 10 a 12 años

Población y Muestra

La población está conformada por la comunidad educativa del grado sexto de ambas instituciones. Para la selección de la muestra se opta por un muestreo intencional no probabilístico, acorde con el enfoque cualitativo y el interés comprensivo del estudio.

La unidad de trabajo estará conformada por aproximadamente 40 estudiantes (20 por institución), que cumplan con los siguientes criterios de inclusión:

- Estar cursando el grado sexto por primera vez, con el fin de captar la experiencia genuina del proceso de transición escolar.
- Provenir de sedes de primaria distintas a la sede principal, donde el impacto del cambio de ciclo suele ser más evidente.
- Contar con el asentimiento voluntario y el consentimiento informado de sus acudientes.

Ver Anexo 2

- Asimismo, participan docentes directores de grupo y orientadores escolares en calidad de informantes clave, quienes aportan la lectura institucional y pedagógica del proceso de transición.

2.3 Instrumentos de recolección de datos

Con el propósito de garantizar la triangulación de la información, se emplearon tres técnicas cualitativas complementarias, seleccionadas por su capacidad para recuperar las voces estudiantiles y para acceder a dimensiones de la experiencia que difícilmente se capturan mediante instrumentos estandarizados.

La cartografía social-pedagógica, concebida como un dispositivo participativo siguiendo la propuesta de Barragán Giraldo y Amador Báquiro (2014), se implementó a través del mapa de la empatía. Este instrumento invitó a los estudiantes a representar simbólica y territorialmente sus experiencias escolares, identificando los espacios donde se sienten tranquilos, donde perciben conflicto o incomodidad, las personas a quienes acuden cuando enfrentan dificultades, y las situaciones que les generan distintas emociones. El resultado fue una cartografía afectiva de la institución, que permitió comprender cómo los territorios escolares adquieren significados emocionales para quienes los habitan. Ver Anexo 3

La observación participante, registrada mediante diarios de campo estructurados, permitió acceder a las interacciones cotidianas, las expresiones emocionales y los climas de aula durante el inicio del año escolar. Cada investigadora realizó tres registros de observación en diferentes espacios y momentos de la jornada escolar, lo que posibilitó identificar patrones de comportamiento, tensiones recurrentes y capacidades emergentes en los grupos. Ver Anexo 4

El grupo focal, implementado como espacio de diálogo colectivo con los estudiantes, se orientó a recuperar sus voces, sentires, miedos y expectativas frente al ingreso a la educación secundaria. Las preguntas orientadoras indagaron por las principales dificultades experimentadas en la transición, los espacios y personas que generan bienestar o malestar, y las propuestas de los propios estudiantes para mejorar la convivencia en el nuevo entorno. Ver Anexo 5

2.4 Plan de Acción

El plan de acción del presente estudio se organiza en coherencia con las tres fases de la Investigación-Acción en el aula, descritas en el apartado metodológico. Dado que el tercer objetivo específico consiste en diseñar una estrategia didáctica contextualizada, el plan de acción

contempla que dicho diseño se construya a partir de los insumos empíricos del diagnóstico y no de supuestos teóricos previos. Esto implica que la estrategia no puede formularse antes de ejecutar la fase diagnóstica, sino que emerge como su resultado directo.

En consecuencia, el plan de acción se estructuró en tres momentos articulados. El primer momento correspondió a la Fase de Deconstrucción o diagnóstico situacional, que incluyó la aplicación simultánea de los tres instrumentos en ambas instituciones durante la semana del 20 al 26 de marzo de 2026. El segundo momento fue la Fase de Reconstrucción, durante la cual se realizó el análisis categorial y la triangulación de la información recolectada, identificando los componentes de intervención pedagógica que debería atender la estrategia. El tercer momento, la Fase de Propuesta, consistió en el diseño fundamentado de la estrategia didáctica "Transitar con Sentido", cuyos componentes -fundamentos, principios, objetivos formativos, sesiones y articulación institucional - se desarrollan como resultado del tercer objetivo específico en la sección 4.3 de este documento. Ver Anexo 7

Este orden no es arbitrario: responde a la lógica epistemológica de la Investigación-Acción, que concibe el diseño de la intervención como consecuencia del diagnóstico reflexivo y no como su antecedente. De esta manera, la estrategia resultante no replica modelos genéricos, sino que responde con precisión a las tensiones, recursos y necesidades identificadas en los contextos específicos de Incodelca y San Joaquín.

La articulación entre los objetivos específicos, las categorías de análisis y los instrumentos empleados se presenta de manera integrada en la Matriz de Trazabilidad. Ver Anexo 6

2.5 Consideraciones Éticas

Consideraciones Éticas

El desarrollo de este proyecto reconoce a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos. Por ello, todas las acciones se fundamentan en principios éticos de respeto, confidencialidad, cuidado y no maleficencia.

La participación de los estudiantes en los grupos focales y otras actividades se realiza únicamente con consentimiento informado por parte de sus padres o acudientes y con asentimiento voluntario de los propios estudiantes. Se les explica de manera clara el propósito

del estudio, las actividades que se llevarán a cabo y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias para su trayectoria escolar.

Dado que el proyecto aborda experiencias emocionales y situaciones de convivencia, se presta especial atención a la creación de ambientes de confianza y cuidado durante las actividades, evitando presionar a los estudiantes para revelar información que pueda resultar dolorosa o comprometedora. Si en el proceso se identifican situaciones que requieren acompañamiento especializado, se activa la ruta institucional correspondiente, respetando la confidencialidad y la dignidad del estudiante.

El equipo investigador asume una postura reflexiva y autocrítica sobre su propia intervención, evitando el juicio, la estigmatización o la imposición de lecturas ajenas al contexto. La ética, en este proyecto, no se limita a un apartado formal, sino que se vive como una disposición permanente de respeto y cuidado hacia quienes confían su palabra y su experiencia a la investigación.

Capítulo 3. Implementación y Reflexión

3.1 Desarrollo del Plan de Acción

La fase diagnóstica de la investigación se desarrolló de manera simultánea en las dos instituciones educativas entre el 20 y el 26 de marzo de 2026. En cada sede trabajó la investigadora correspondiente: Ingrid J. Santacruz Vargas en la Institución Educativa Incodelca (Corinto, Cauca) y Daivis Cambar Polanco y Claudia Rojas Caro en la Institución Educativa Rural Departamental San Joaquín (La Mesa, Cundinamarca). El hecho de que la fase diagnóstica se llevara a cabo en la misma semana en ambos contextos permitió que las investigadoras pudieran compartir observaciones en tiempo real y ajustar los registros de manera coherente.

En la Institución Educativa Incodelca, la cartografía social-pedagógica se realizó en la biblioteca, que ofreció un espacio amplio y relativamente tranquilo para que los veinte estudiantes del grado 6-1 pudieran trabajar con los materiales de dibujo. Las sesiones de observación participante se desarrollaron en el aula 6-1 y en la oficina de orientación escolar, lo que permitió registrar dinámicas tanto del trabajo académico como de las interacciones en un entorno más íntimo. El grupo focal tuvo lugar también en el espacio de orientación, configurado intencionalmente como un ambiente de confianza y escucha.

En la Institución Educativa Rural Departamental San Joaquín, la cartografía se inició en el aula STEAM, aprovechando los recursos tecnológicos disponibles, y los diarios de campo se elaboraron con base en observaciones realizadas en el aula de castellano y en el aula de matemáticas, lo que permitió contrastar las dinámicas grupales en distintos ambientes de aprendizaje formal. El grupo focal se llevó a cabo en un espacio habilitado para el diálogo colectivo, con los veinte estudiantes del grado 603.

En ambas instituciones, la secuencia de aplicación de instrumentos siguió el mismo orden: primero la cartografía social-pedagógica, luego la observación participante distribuida en tres momentos distintos de la jornada escolar a lo largo de la semana, y finalmente el grupo focal. Esta secuencia permitió que el análisis avanzara de lo más general a lo más particular, y que cada instrumento informara y enriqueciera la interpretación de los siguientes.

3.2 Observaciones y Ajustes

El principal imprevisto que se presentó durante la fase de implementación ocurrió en la Institución San Joaquín durante la sesión de cartografía. La actividad se había diseñado originalmente para desarrollarse en formato digital, utilizando los computadores del aula STEAM y la plataforma Canva para que los estudiantes pudieran construir sus mapas de empatía de manera interactiva. Sin embargo, al iniciar la sesión, algunos estudiantes intervinieron sin autorización en el archivo compartido en Canva, realizando modificaciones que comprometieron la integridad de la actividad diseñada.

Ante esta situación, la investigadora tomó la decisión de migrar la actividad a formato físico, distribuyendo hojas grandes de papel y materiales de dibujo. Lejos de ser un contratiempo que empobreciera la actividad, este ajuste resultó especialmente revelador: el trabajo en papel generó formas de expresión más espontáneas y personales que las que habría permitido el formato digital, y el episodio mismo con los computadores se convirtió en un dato significativo sobre las dificultades de autorregulación del grupo, que se analizará en el capítulo de resultados.

En la Institución Educativa Incodelca no se presentaron imprevistos que requirieran ajustes significativos al plan inicial. La aplicación de los instrumentos transcurrió de acuerdo con lo previsto, con la fluidez propia de un grupo que mostró desde el primer momento una disposición receptiva y cooperativa hacia las actividades propuestas. Este contraste en el

desarrollo de la fase diagnóstica entre las dos instituciones constituyó en sí mismo un hallazgo relevante sobre las diferencias en los procesos de adaptación al nuevo entorno escolar.

3.3 Análisis de Datos

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de triangulación que articuló los datos provenientes de los tres instrumentos empleados. Para cada institución se analizaron por separado los mapas de empatía, los diarios de campo y las transcripciones de los grupos focales, identificando categorías emergentes en cada fuente. Posteriormente, se procedió a contrastar las categorías identificadas entre los distintos instrumentos para establecer convergencias, matices y tensiones.

Las tres categorías de análisis definidas desde el marco teórico, competencias socioemocionales, convivencia escolar y Derechos Humanos, y transición escolar, operaron como ejes organizadores del proceso analítico. Para cada categoría se identificaron subcategorías emergentes que permitieron una lectura más fina de los datos. El proceso de codificación fue abierto en una primera ronda y luego se fue refinando en sucesivas lecturas de los registros, en diálogo permanente entre las investigadoras. Ver Anexo 8

La triangulación entre instrumentos se realizó de manera sistemática para verificar la consistencia de los hallazgos: cuando un patrón aparecía en la cartografía, se buscó su expresión en los diarios de campo y en el grupo focal. La convergencia entre fuentes fortaleció la validez interpretativa de los resultados; las divergencias, cuando las hubo, se analizaron como datos en sí mismos que revelaban la complejidad del fenómeno. Finalmente, se procedió a un análisis comparado entre las dos instituciones, que permitió identificar tanto patrones comunes como diferencias significativas asociadas a los contextos territoriales.

Capítulo 4. Resultados y Discusión

4.1 Resultados

El presente capítulo expone los hallazgos obtenidos durante la fase diagnóstica en las dos instituciones educativas participantes, organizados en torno a las tres categorías de análisis definidas en el diseño metodológico: competencias socioemocionales, convivencia escolar y Derechos Humanos, y transición escolar. Los resultados se interpretan a la luz de los referentes teóricos del estudio y se presentan de manera comparada entre los dos contextos, para culminar

en la sección 4.3 con el diseño de la estrategia didáctica "Transitar con Sentido" como respuesta pedagógica fundamentada en los datos.

Categoría 1. Competencias socioemocionales en la transición Institución Educativa Incodelca

1.1 Lo que reveló la cartografía: el territorio emocional de los estudiantes de la

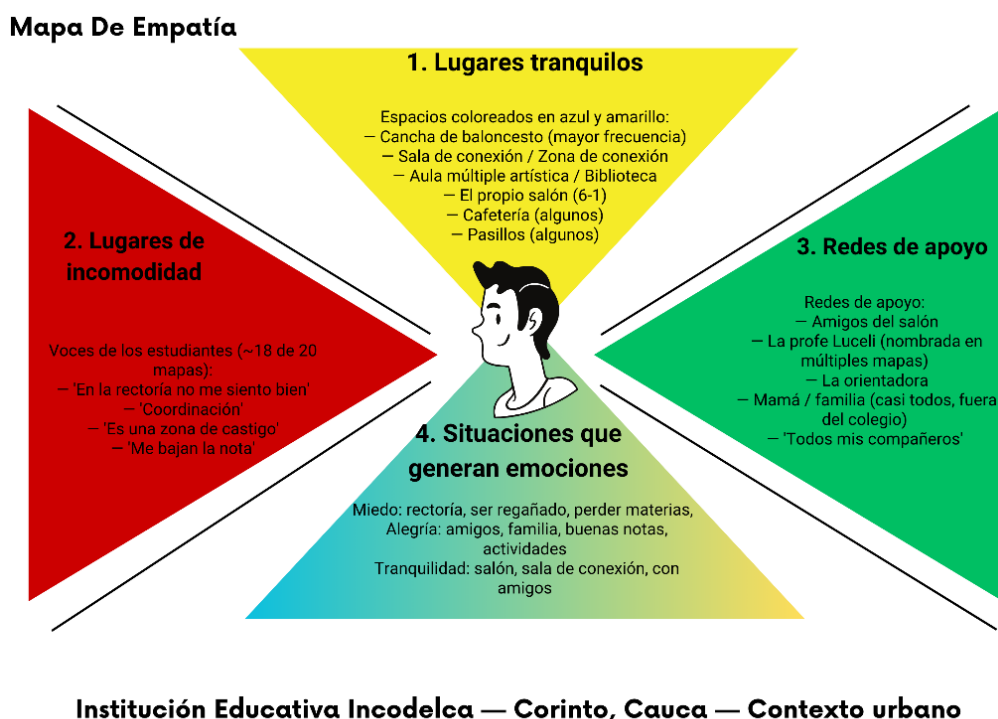
La metodología usada en el mapa de la empatía no se centró en indagar de manera directa por las emociones, en su lugar, propuso a los veinte estudiantes identificar y representar los espacios significativos de su experiencia escolar: aquellos donde se sienten tranquilos, donde perciben conflicto y a quiénes acuden cuando enfrentan una dificultad. Este enfoque permitió reconocer que las emociones no se configuran de forma abstracta, sino que se anclan en territorios, relaciones y situaciones concretas. En este sentido, las representaciones elaboradas por los estudiantes a través de dibujos, colores y asociaciones espaciales ofrecen una lectura más situada y precisa de su mundo emocional, superando las limitaciones que suelen tener las preguntas directas en la exploración de este tipo de experiencias.

Como resultado se obtuvo la visión de los estudiantes respecto a los espacios de los cuales hace uso en su vida escolar.

Como se observa en la figura 1, los espacios coloreados de azul y amarillo (los colores de la tranquilidad) se concentran en la cancha de baloncesto, la sala de conexión y, de manera significativa, en el propio salón. Este último dato merece detenerse: en San Joaquín, el aula era vivida con incomodidad por muchos estudiantes. En Incodelca, varios la colorearon como espacio propio, como lugar donde se sienten bien. Eso sugiere que el proceso de apropiación del nuevo entorno está más avanzado en este grupo, probablemente porque varios de estos estudiantes ya conocían la institución y a sus compañeros desde antes de llegar a sexto.

Figura 1

Mapa de la empatía por estudiantes de grado sexto Incodelca



Nota. Elaboración propia a partir de la cartografía social-pedagógica (2026).

A la luz de la noción de autopoiesis (Maturana y Varela, 1984), es posible leer en esa elección algo más que preferencia: los estudiantes buscan los entornos donde pueden reorganizarse emocionalmente sin que nadie se los exija. Esta lectura es coherente con lo que Bisquerra (2009) plantea sobre la regulación emocional: esta no ocurre en el vacío, sino que necesita condiciones concretas que la posibiliten. La cancha, la sala de conexión y el salón propio parecen ser, para este grupo, exactamente esas condiciones.

1.2 Lo que se registró en el diario de campo: capacidades y tensiones que coexisten

El análisis de los diarios de campo permite identificar una característica central del grupo: la coexistencia de capacidades relacionales significativas y tensiones propias del proceso de transición escolar. En el primer registro, lejos de evidenciar un escenario de conflicto inicial, lo que emergió fue un gesto sencillo pero revelador: los estudiantes compartían colores y lápices de manera espontánea, sin mediación del adulto. Este tipo de interacción da cuenta de un grupo

que no parte del déficit, sino que posee recursos relacionales reales que se activan cuando el entorno lo permite.

Esta disposición también se reflejó en el desarrollo de la actividad. La mayoría de los estudiantes siguió las instrucciones y se mostró expectante, lo que permite cuestionar la idea de que las dificultades en el seguimiento de indicaciones constituyen una característica fija del grupo. Por el contrario, los datos sugieren que dichas dificultades están mediadas por el sentido pedagógico de las actividades propuestas: cuando los estudiantes comprenden el propósito de lo que hacen, la participación y el compromiso emergen de manera más fluida. Este hallazgo resulta clave para el diseño de la estrategia didáctica, en tanto evidencia que la disposición no es impuesta, sino construida en la relación entre propuesta pedagógica y significado para el estudiante.

No obstante, estas capacidades coexisten con tensiones que también se hacen visibles en la interacción cotidiana. Durante la sesión se registraron episodios de discusión entre algunos estudiantes, destacándose la reacción desproporcionada de uno de ellos ante un conflicto menor relacionado con un lapicero. Este tipo de situaciones, lejos de ser anecdóticas, permite inferir la presencia de tensiones acumuladas que no encuentran canales adecuados de expresión. Sin embargo, el hecho de que el conflicto haya sido resuelto mediante mediación y que el grupo haya logrado retomar la actividad evidencia una capacidad de reparación que se activa cuando existe acompañamiento adulto.

Este patrón se reafirma en la observación en aula, donde, en ausencia parcial del docente, el grupo intentó sostener la actividad mediante formas de autogestión. Aunque estas se manifestaron de manera imperfecta con ruido, interrupciones y dificultades en la regulación, también dejaron ver capacidades emergentes de liderazgo y organización entre los propios estudiantes. De manera similar, en el espacio del grupo focal, los estudiantes lograron organizarse autónomamente, construir un ambiente de respeto por la palabra y sostener una conversación sin mayores tensiones, lo que evidencia que dichas capacidades no solo existen, sino que dependen en gran medida de las condiciones del entorno.

Un elemento particularmente relevante es la reiterada aparición de un estudiante señalado por sus pares como “el que más se enoja”. Su comportamiento, consistente a través de distintos instrumentos, no solo revela dificultades en la autorregulación emocional, sino también

dinámicas de etiquetamiento dentro del grupo. Al ser nombrado públicamente bajo esta categoría, el estudiante reacciona con molestia, lo que confirma que estas etiquetas no son neutras, sino que configuran relaciones de poder que afectan la manera en que los sujetos se perciben y son percibidos. Desde la perspectiva de Freire (1970), estas dinámicas no son individuales, sino relacionales, y su transformación depende de la capacidad de la escuela para generar condiciones de reconocimiento que superen la lógica del señalamiento.

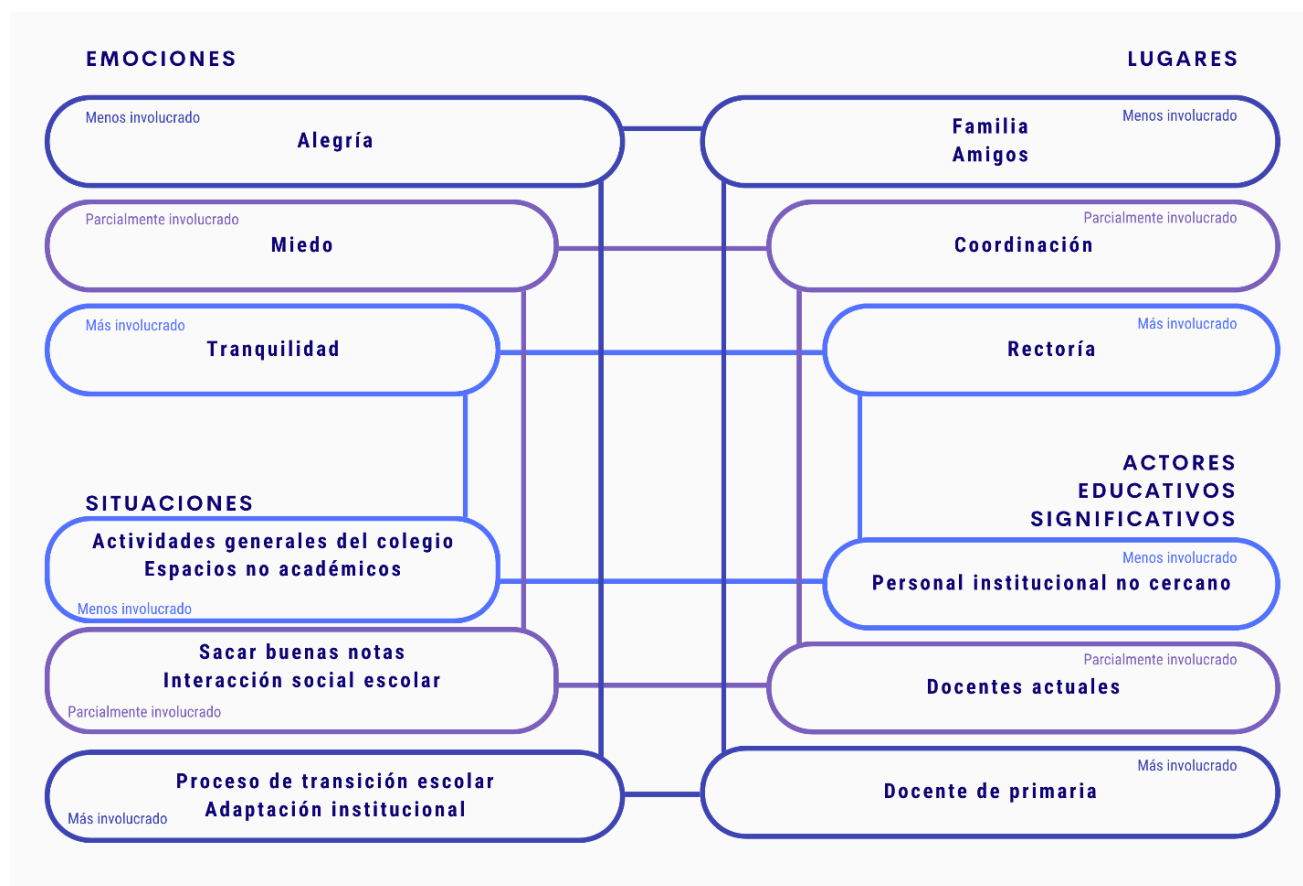
En conjunto, los diarios de campo permiten afirmar que el grupo no puede ser comprendido desde una lógica de carencia, sino desde una tensión productiva entre capacidades y dificultades. Los estudiantes muestran habilidades de cooperación, disposición al aprendizaje y potencial de autogestión, pero también evidencian desafíos en la regulación emocional, la gestión de conflictos y la construcción de relaciones equitativas. Esta coexistencia no representa una contradicción, sino una condición propia del proceso de transición, que requiere ser acompañada pedagógicamente desde enfoques que reconozcan tanto los recursos como las necesidades del grupo.

1.3 Lo que los estudiantes expresaron en la cartografía: emociones nombradas

En la sección de emociones del mapa de la empatía, los estudiantes expresaron de manera directa y sincera aquello que sienten en su experiencia escolar. El miedo aparece de forma casi generalizada y se concentra en un mismo referente espacial: la rectoría y la coordinación, lo que evidencia una asociación fuerte entre la autoridad institucional y emociones de carácter negativo. En contraste, la alegría se vincula principalmente con los vínculos afectivos amigos y familia, así como con logros académicos y actividades escolares significativas. Por su parte, la tranquilidad se ubica en espacios y situaciones que ofrecen seguridad y cercanía emocional, como el salón, la sala de conexión y la compañía de personas de confianza. Esta distribución emocional no es aleatoria: revela que las experiencias afectivas de los estudiantes están profundamente ancladas en relaciones y contextos específicos dentro de la escuela.

Figura 2

Red emocional



Nota. Elaboración propia a partir de la cartografía social-pedagógica (2026).

En la reflexión final, varios estudiantes señalaron que, para sentirse mejor en el colegio, necesitarían a su docente de primaria. Esta afirmación, en apariencia simple, da cuenta de un proceso más complejo: la transición escolar no ha sido completamente elaborada en el plano afectivo. El vínculo construido en la etapa anterior sigue operando como referente de seguridad emocional, lo que indica que aún no ha sido sustituido por relaciones equivalentes en el nuevo contexto. Como lo plantea Azorín (2019), la transición escolar trasciende lo académico y compromete dimensiones sociales y emocionales que requieren un acompañamiento intencionado. En este sentido, la añoranza por el docente de primaria no debe interpretarse como un rasgo de dependencia o inmadurez, sino como una expresión legítima de un proceso de adaptación en curso, que demanda ser reconocido y trabajado pedagógicamente.

1.4 Lo que dicen los estudiantes: percepción desde el grupo focal

La información recogida a través del grupo focal permite profundizar y matizar los hallazgos previamente identificados en la cartografía social-pedagógica y el diario de campo,

aportando una lectura más situada de la experiencia estudiantil durante la transición a la secundaria.

En primer lugar, los estudiantes identifican con claridad espacios de incomodidad dentro de la institución, siendo el baño el lugar más recurrentemente señalado. Este hallazgo coincide con lo evidenciado en otros contextos escolares, donde los espacios con menor regulación adulta tienden a concentrar tensiones relacionales. Sin embargo, en este caso, la incomodidad no se limita a la interacción social, sino que se extiende a las condiciones físicas del espacio, lo que sugiere que la experiencia emocional de los estudiantes está mediada tanto por factores relacionales como estructurales.

En segundo lugar, emerge con fuerza la percepción de la autoridad institucional como una fuente de tensión emocional. Los estudiantes asocian a directivos y docentes con sensaciones de miedo e incertidumbre, no necesariamente por experiencias directas, sino por la carga simbólica que tiene el llamado a coordinación. Este hallazgo amplía lo ya identificado en la cartografía donde la rectoría aparecía como espacio de temor al incorporar un elemento adicional: el vínculo entre sanción escolar y castigo familiar. La posibilidad de que una situación disciplinaria trascienda al hogar genera en los estudiantes una preocupación anticipatoria que condiciona su relación con la norma.

Desde una lectura freireana (Freire, 1970), esta percepción sugiere que la autoridad está siendo experimentada más como imposición que como construcción dialógica, lo que puede limitar su potencial formativo. A su vez, desde el enfoque de convivencia escolar (Ley 1620 de 2013), plantea la necesidad de fortalecer estrategias de resolución de conflictos basadas en el diálogo, tal como los propios estudiantes proponen.

En tercer lugar, el grupo focal evidencia el impacto del cambio de rutina propio de la transición escolar. El paso de un único docente a múltiples profesores, junto con el incremento en las exigencias académicas, configura un escenario de adaptación que los estudiantes perciben como desafiante. A esto se suma un cambio simbólico relevante: dejar de ser los mayores en primaria para convertirse en los más pequeños en secundaria. Esta inversión en la jerarquía escolar genera inseguridad y reconfigura la manera en que los estudiantes se posicionan dentro del entorno educativo.

No obstante, los datos también muestran que este proceso no es únicamente negativo. La transición abre la posibilidad de construir nuevos vínculos, fortalecer el compañerismo y ampliar las perspectivas sobre el entorno escolar. En términos de Maturana y Varela (1984), los estudiantes se encuentran en un proceso de reconfiguración de sus acoplamientos relacionales, en el que las nuevas interacciones permiten la construcción progresiva de estabilidad dentro del sistema.

En conjunto, el grupo focal confirma que la transición a la secundaria es un proceso complejo que involucra dimensiones emocionales, relacionales y estructurales. Lejos de ser un simple cambio de nivel educativo, constituye una reconfiguración profunda de la experiencia escolar que requiere acompañamiento pedagógico intencionado.

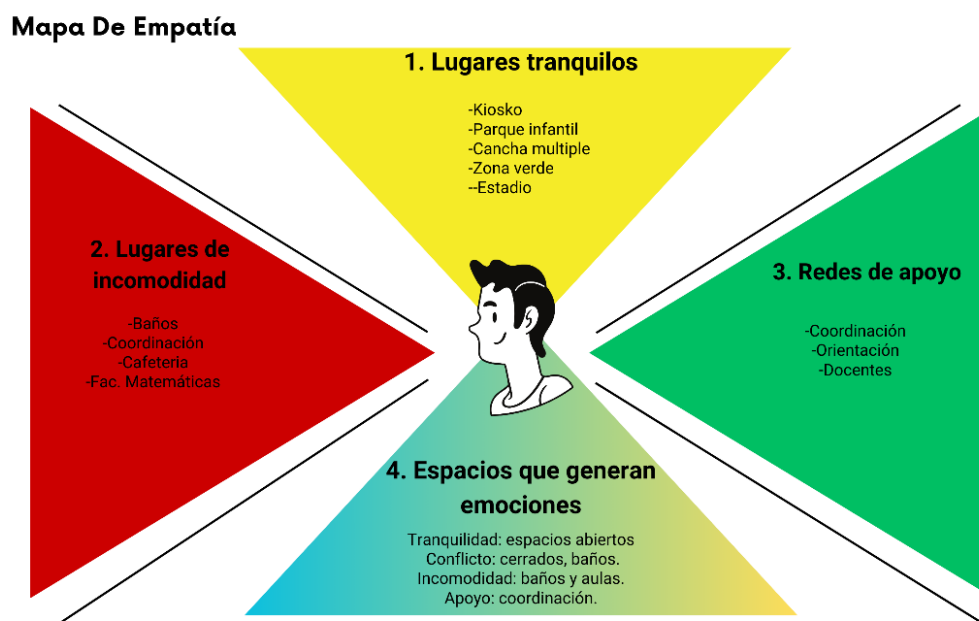
Categoría 1. Competencias Socioemocionales en la Transición Institución Educativa Rural Departamental San Joaquín La Mesa, Cundinamarca

1.1 Lo que Reveló la Cartografía: El Territorio Emocional de los Estudiantes

El mapa de la empatía aplicado con los veinte estudiantes del grado 603 permitió identificar, a través de la representación simbólica y territorial de la institución, la manera en que los distintos espacios escolares adquieren significados emocionales para quienes los habitan. Este instrumento no indagó de forma directa por las emociones como experiencias aisladas, sino que invitó a los estudiantes a ubicar lugares concretos: dónde se sienten tranquilos, dónde perciben conflicto, dónde experimentan incomodidad y a quién recurren cuando enfrentan una dificultad. En consecuencia, la cartografía espacial elaborada por los participantes se convierte también en una cartografía afectiva, donde los territorios escolares expresan vivencias emocionales y relacionales. La síntesis de estas percepciones puede observarse en la Figura 3.

Figura 3

Síntesis del mapa de la empatía aplicado a estudiantes del grado 603 de la IERD San Joaquín



Institución Educativa Rural Departamental San Joaquín — La Mesa, Cundinamarca

Nota. Elaboración propia a partir de la cartografía social-pedagógica (2026).

Los resultados muestran una tendencia clara: los espacios asociados a la tranquilidad corresponden principalmente a zonas abiertas, recreativas y de libre circulación. El kiosco (17 %), el parque infantil (14 %), la cancha múltiple (14 %), las zonas verdes (11 %) y el estadio (11 %) concentran la mayor parte de las menciones. Este hallazgo adquiere especial relevancia en el contexto rural de La Mesa, donde factores como las distancias, las dinámicas familiares y ciertas condiciones de incertidumbre cotidiana pueden incidir en el bienestar emocional de los estudiantes. En este escenario, la escuela no solo funciona como lugar de aprendizaje formal, sino también como espacio de refugio y bienestar.

Los espacios abiertos parecen cumplir una función reguladora dentro de la experiencia escolar. El aire libre, el movimiento corporal, el juego y la posibilidad de interacción menos estructurada operan como escenarios de distensión emocional, en los que los estudiantes logran disminuir tensiones y recuperar equilibrio sin que dicha regulación sea exigida explícitamente

por una figura adulta. Se trata de lugares donde la experiencia escolar se vive con menor presión normativa y mayor sensación de libertad.

A la luz de la noción de autopoiesis planteada por Maturana y Varela (1984), esta preferencia por los espacios abiertos puede interpretarse como una búsqueda espontánea de condiciones que favorecen la reorganización interna del sujeto frente a las exigencias del entorno escolar. Desde esta perspectiva, los estudiantes no eligen estos lugares únicamente por entretenimiento, sino porque allí encuentran posibilidades concretas de restablecer su estabilidad emocional. En coherencia con lo señalado por Bisquerra (2009), la regulación emocional no depende exclusivamente de habilidades individuales, sino también de entornos que la hagan posible. Así, correr en la cancha, permanecer en el kiosco o descansar en las zonas verdes no constituye una forma de evasión escolar, sino una estrategia legítima de autorregulación frente a las demandas del proceso de transición educativa.

1.2 Lo que Observaron los Diarios de Campo: La Autorregulación en Tensión

Los tres registros de observación participante, realizados entre el 20 y el 26 de marzo de 2026 en escenarios diversos como el aula STEAM, el aula de castellano y el aula de matemáticas, permiten construir una imagen consistente del grupo 603. En conjunto, las observaciones muestran que los estudiantes presentan dificultades recurrentes en procesos de autorregulación emocional y conductual dentro de los entornos formales de aprendizaje. No se trata de comportamientos aislados ni de episodios circunstanciales, sino de patrones que emergen de manera reiterada en distintos momentos y espacios de la jornada escolar.

En la primera observación, desarrollada durante una actividad con computadores en el aula STEAM, se evidenciaron dificultades para seguir instrucciones básicas y respetar acuerdos de trabajo colectivo. Algunos estudiantes intervinieron sin autorización una presentación en Canva preparada para la cartografía pedagógica, alterándola hasta el punto de obligar a modificar la actividad y trasladarla a formato físico. Aunque posteriormente guardaron los equipos, no respetaron el orden numérico asignado a los estantes. Este episodio trasciende la lectura simplista de la indisciplina y puede interpretarse como la manifestación de un grupo que aún no ha internalizado plenamente las normas y rutinas del nuevo entorno escolar.

La segunda observación, realizada durante una mesa redonda sobre convivencia en el aula de castellano, incorpora un elemento que se repite en los tres registros: la incidencia de dos

estudiantes que concentran buena parte de las tensiones grupales. Uno de ellos interrumpe de manera constante, empuja a sus compañeros con los pies, utiliza apodos y, al ser cuestionado por su conducta, responde que no sabe por qué lo hace. El otro presenta desplazamientos frecuentes por el aula, reparte objetos personales entre sus compañeros, utiliza audífonos y se mantiene desvinculado de la actividad académica. Ambos son reconocidos por sus pares como focos de malestar dentro del grupo, lo que indica que sus conductas ya forman parte de la percepción colectiva del curso.

La tercera observación, correspondiente a la clase de matemáticas, confirma la persistencia de este patrón. Los mismos estudiantes reaparecen en situaciones disruptivas: uno de ellos utiliza un apodo para dirigirse al docente, generando quejas inmediatas por parte de sus compañeros, mientras responde con indiferencia ante el llamado de atención. Al finalizar la jornada y dirigirse al restaurante escolar, el grupo sale corriendo y en desorden, dejando útiles sobre los pupitres y evidenciando nuevamente dificultades para la organización colectiva y el cierre adecuado de las actividades.

Leídos de manera conjunta, los tres diarios de campo sugieren que competencias socioemocionales como la autorregulación, el manejo de la frustración, el reconocimiento del otro y el seguimiento de normas compartidas se encuentran aún en proceso de consolidación dentro del grupo. No se trata de capacidades ausentes, sino emergentes, propias de estudiantes que atraviesan una etapa de transición escolar caracterizada por nuevas exigencias académicas, sociales y conductuales.

Desde la perspectiva de la educación emocional propuesta por Bisquerra (2009), estos procesos no se desarrollan espontáneamente, sino que requieren condiciones pedagógicas intencionadas que los favorezcan. En este sentido, la escuela no puede limitarse a corregir conductas visibles, sino que debe asumir un papel formativo orientado al acompañamiento socioemocional de los estudiantes. La transición hacia la secundaria implica aprender contenidos académicos, pero también aprender nuevas formas de habitar la norma, gestionar las emociones y convivir con otros en escenarios más complejos.

1.3 Lo que Dijeron los Estudiantes: El Grupo Focal y la Voz Propia

El grupo focal permitió recuperar la perspectiva directa de los estudiantes sobre su experiencia de ingreso al grado sexto, otorgando centralidad a sus voces como fuente principal

de comprensión del proceso de transición escolar. Las respuestas obtenidas, transcritas a partir de los registros de audio, evidencian una capacidad notable para identificar con claridad aquello que les ha resultado más desafiante en esta nueva etapa educativa. Más allá de los datos observacionales, este instrumento permitió acceder a la manera en que los propios estudiantes interpretan y significan su experiencia cotidiana.

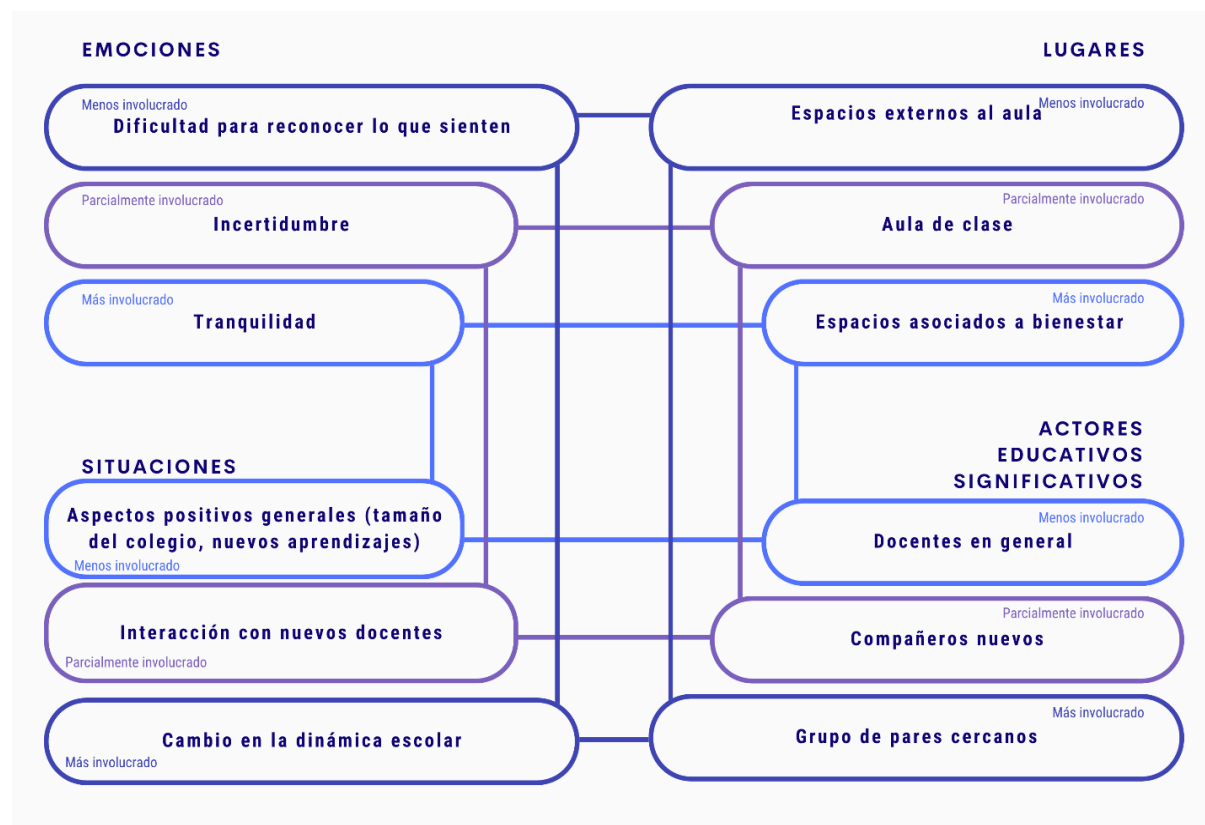
Ante la pregunta por las principales dificultades al llegar a sexto, los estudiantes mencionaron aspectos reiterados como los nuevos horarios, la separación de amistades del curso anterior, el aumento de tareas, el cambio en la hora de entrada y salida, la modificación de la dinámica con los docentes, ahora son ellos quienes se desplazan entre aulas, la distancia hacia el colegio y el cansancio acumulado al finalizar la jornada. Estos elementos muestran que los estudiantes reconocen con bastante precisión los cambios estructurales y organizativos que acompañan la transición hacia la secundaria.

Sin embargo, resulta significativo que en sus relatos aparezcan escasas referencias explícitas a dimensiones emocionales internas como la ansiedad, la incertidumbre o el temor a no encajar socialmente. Esto no implica ausencia de dichas emociones, sino más bien una dificultad para nombrarlas o elaborarlas verbalmente. En edades tempranas, especialmente en contextos de cambio, es frecuente que los estudiantes expresen el malestar a través de elementos externos y concretos antes que mediante categorías emocionales abstractas. En este sentido, las tensiones emocionales parecen estar presentes, aunque aún no plenamente verbalizadas.

Figura 4

Síntesis de las percepciones de los estudiantes sobre emociones, lugares y relaciones en el

proceso de transición escolar



Nota. Elaboración propia a partir del grupo focal realizado con estudiantes de grado 603 de la IERD San Joaquín (2026).

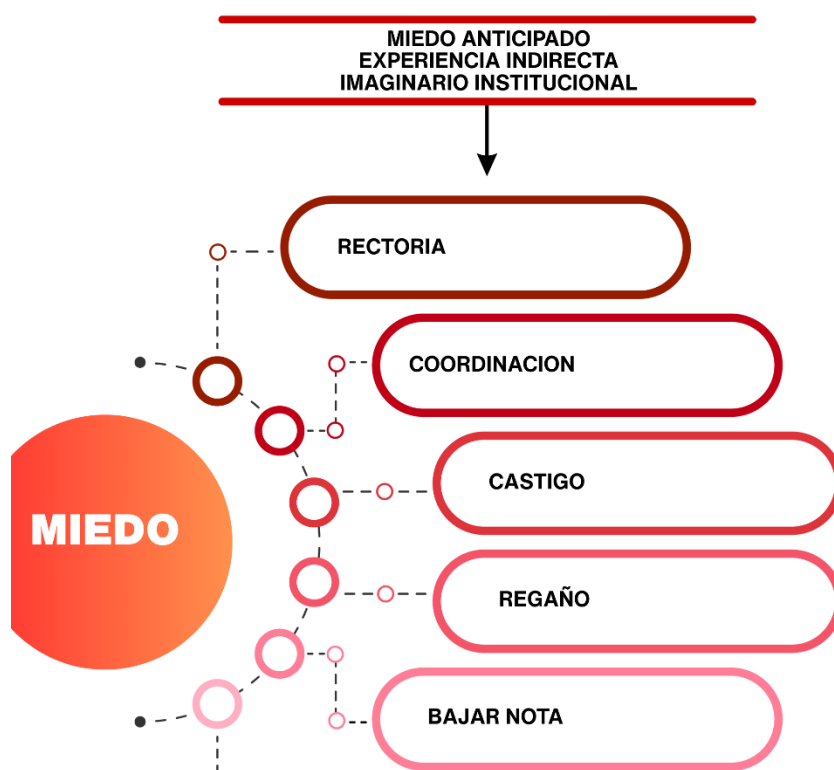
Categoría 2. Convivencia escolar y derechos humanos Institución Educativa Incodelca

2.1 El hallazgo más contundente: el miedo a la rectoría

Si existe un hallazgo que caracteriza el diagnóstico de Incodelca en esta fase, es la asociación reiterada entre los espacios de autoridad institucional y el miedo estudiantil. De los veinte mapas de la empatía analizados, aproximadamente dieciocho señalan la rectoría o la coordinación como los lugares del colegio que mayor temor les generan. Las razones expresadas por los estudiantes son consistentes: ser regañados, recibir una sanción, que les disminuyan la nota o ser remitidos allí como castigo. Incluso una estudiante manifestó sentir miedo pese a no haber estado nunca en ese espacio, mientras otro lo definió directamente como una “zona de castigo”.

Figura 5

Representación del miedo estudiantil asociado a espacios de autoridad institucional en Incodeca



Nota. Elaboración propia a partir del análisis del mapa de la empatía aplicado a estudiantes de grado 6-1 (2026).

Este hallazgo resulta especialmente relevante porque sugiere que, para una parte importante del estudiantado más joven, la autoridad institucional se representa fundamentalmente desde la lógica sancionatoria. En consecuencia, rectoría y coordinación no emergen como escenarios de acompañamiento, orientación o resolución pedagógica de conflictos, sino como lugares asociados al control y la corrección. Esto trasciende el plano disciplinario e indica una tensión de convivencia más profunda: la construcción simbólica de la autoridad escolar parece estar mediada por el temor más que por la confianza.

Las implicaciones pedagógicas de esta percepción son significativas. Cuando los estudiantes identifican ciertos espacios como amenazantes, disminuye la probabilidad de acudir a ellos de manera voluntaria ante situaciones de dificultad, vulneración o conflicto. En lugar de funcionar como redes institucionales de apoyo, dichos escenarios pueden convertirse en

instancias evitadas. Esto limita la capacidad preventiva de la institución y reduce oportunidades de intervención temprana frente a problemáticas escolares.

A la luz de la noción de autopoiesis planteada por Maturana y Varela (1984), cuando un entorno es percibido como perturbador de manera constante, los sujetos tienden a distanciarse de él para preservar su equilibrio interno. Desde esta perspectiva, evitar la coordinación o la rectoría no constituye necesariamente un acto de desobediencia, sino una respuesta adaptativa frente a un espacio vivido como amenazante. El comportamiento estudiantil, por tanto, adquiere una lógica relacional que no puede interpretarse únicamente desde categorías normativas.

Desde el enfoque de Derechos Humanos y en coherencia con la Ley 1620 de 2013, esta situación trasciende lo funcional para situarse también en el plano ético e institucional. Cuando un estudiante evita los espacios de autoridad por miedo, se restringe su acceso a canales legítimos de protección, escucha y acompañamiento, elementos esenciales del derecho a una convivencia escolar segura, participativa y formativa.

Este patrón se ve reforzado por el diario de campo del 20 de marzo, en el cual se registró que, al cierre de la actividad cartográfica, varios estudiantes identificaron nuevamente la coordinación como el lugar que más temor les generaba, asociándolo específicamente con la posibilidad de ser reprendidos. La convergencia entre instrumentos fortalece la consistencia del hallazgo y evidencia que no se trata de percepciones aisladas, sino de una representación colectiva con incidencia directa en la experiencia escolar del grupo.

2.2 Lo que sí funciona: los vínculos que sostienen la convivencia

Frente a la percepción de miedo asociada a los espacios institucionales de autoridad, los datos también permiten identificar los recursos relacionales que sostienen la convivencia cotidiana del grupo y amortiguan las tensiones propias del proceso de transición escolar. El primero, y posiblemente el más significativo, corresponde a los vínculos entre pares. La mayoría de los estudiantes menciona a compañeros específicos como sus principales apoyos dentro del colegio, señalándolos como personas a quienes acuden cuando necesitan compañía, ayuda o contención emocional. La amistad emerge, una vez más, como el tejido social que hace habitable la experiencia escolar en medio de los cambios que implica el ingreso a la secundaria.

Este hallazgo resulta especialmente relevante porque evidencia que, ante escenarios institucionales percibidos como rígidos o amenazantes, los estudiantes recurren prioritariamente a redes horizontales de confianza construidas entre iguales. Los pares no solo cumplen una función social, sino también emocional: ofrecen seguridad, pertenencia y continuidad afectiva en un contexto nuevo. En términos de transición escolar, las amistades operan como anclajes relacionales que facilitan la adaptación y reducen la sensación de incertidumbre.

El segundo recurso identificado corresponde a la existencia de un vínculo docente específico y claramente reconocible. En múltiples mapas de la empatía aparece reiteradamente el nombre de una misma docente como la persona a quien los estudiantes acudirían cuando necesitan ayuda dentro de la institución. Este dato posee una doble lectura. Por un lado, constituye una fortaleza institucional concreta, en tanto demuestra que existen relaciones pedagógicas capaces de generar confianza, cercanía y disposición al acompañamiento. La presencia de al menos una figura adulta significativa representa un factor protector importante dentro del entorno escolar.

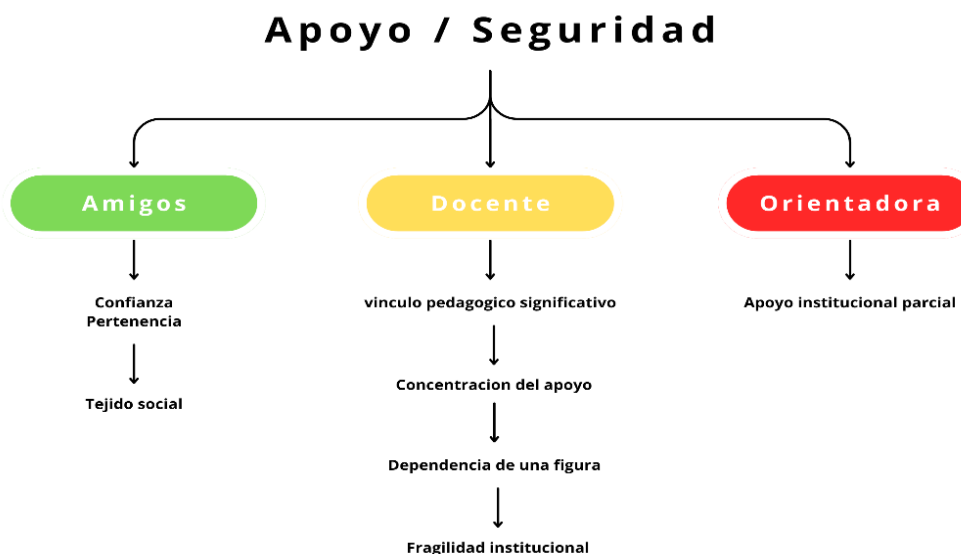
Por otro lado, también constituye una señal de alerta. La concentración de la confianza estudiantil en una sola persona sugiere que el acceso al apoyo institucional podría depender excesivamente de vínculos individuales y no de una cultura escolar ampliamente acogedora. En términos pedagógicos, una estrategia de acompañamiento no puede descansar únicamente en la disposición personal de un docente, sino que requiere ampliar las capacidades institucionales de escucha, cuidado y orientación a través de múltiples actores escolares.

En esta misma línea, la orientadora escolar también aparece mencionada en varios mapas como figura de apoyo, lo que indica que el servicio de orientación comienza a ser percibido por parte del grupo como un recurso accesible y legítimo.

La configuración de estas redes de apoyo puede sintetizarse (ver figura 6)

Figura 6

Redes de apoyo y fuentes de seguridad percibidas por estudiantes de la IE Incodelca



Nota. Elaboración propia a partir del análisis del mapa de la empatía aplicado a estudiantes de grado 6-1 (2026).

Este hallazgo es relevante porque muestra que, incluso en contextos donde ciertos espacios generan temor, también existen instancias institucionales capaces de construir confianza. El desafío consiste, entonces, en fortalecer y expandir estas redes de apoyo para que el acompañamiento escolar no sea excepcional ni personalizado, sino una experiencia cotidiana y compartida por toda la comunidad educativa.

2.3 Una convivencia que tiene tensiones, pero también capacidades

Los hallazgos obtenidos en Incodelca no permiten caracterizar a la institución como un escenario en crisis, sino como una realidad escolar compleja en la que convergen fortalezas significativas y desafíos formativos aún no resueltos. Por un lado, se identifican estudiantes que manifiestan bienestar dentro del entorno escolar, construyen vínculos de amistad sólidos, reconocen figuras docentes de confianza y valoran la escuela como un espacio importante en su cotidianidad. Estos elementos evidencian la existencia de recursos relacionales y afectivos que constituyen una base valiosa para cualquier proceso de intervención pedagógica.

Por otro lado, también emergen tensiones relevantes: percepciones de miedo frente a ciertos espacios de autoridad, prácticas de etiquetamiento entre pares y conflictos cotidianos que revelan dificultades en la gestión emocional y en las formas de convivencia. Lejos de ser hechos aislados, estas situaciones expresan la coexistencia de distintas maneras de habitar la escuela, donde el bienestar y la conflictividad no se excluyen, sino que se entrelazan en la experiencia diaria de los estudiantes.

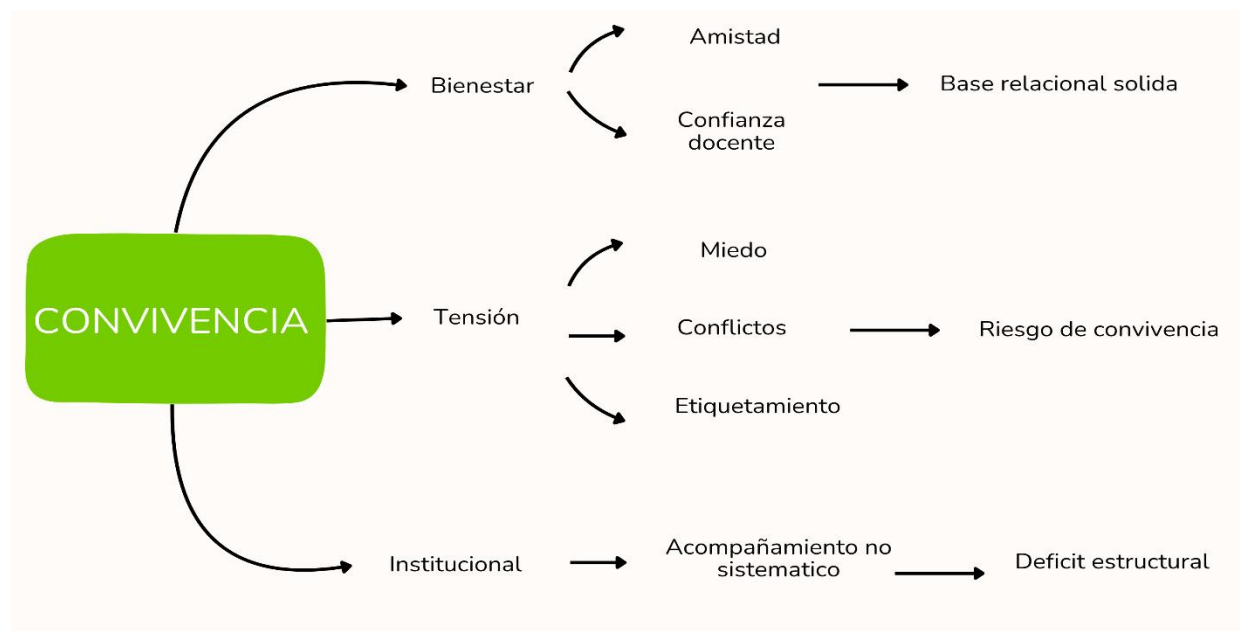
Desde la perspectiva de la educación emocional, Bisquerra (2009) sostiene que estas fricciones no deben entenderse únicamente como obstáculos disciplinarios, sino como oportunidades pedagógicas para el desarrollo de competencias socioemocionales, siempre que la institución las aborde desde una intencionalidad formativa y no solo correctiva. El conflicto, cuando es acompañado adecuadamente, puede convertirse en escenario de aprendizaje sobre autorregulación, reconocimiento del otro, diálogo y reparación.

En este sentido, no se trata simplemente de decidir entre diferentes estilos pedagógicos, sino de responder a una responsabilidad institucional vinculada al derecho educativo. En el marco de la Ley 1620 de 2013, promover una convivencia escolar protectora, participativa y formativa constituye una obligación ética y legal de la escuela. Los datos disponibles sugieren que dicho acompañamiento existe de manera parcial y fragmentada, pero aún no se expresa como una estrategia sistemática capaz de transformar las tensiones cotidianas en procesos sostenidos de formación para la convivencia.

La interacción entre fortalezas relacionales, tensiones cotidianas y limitaciones institucionales se sintetiza en la Figura 7.

Figura 7

Síntesis de la convivencia escolar en la IE Incodelca



Nota. Elaboración propia a partir de la triangulación entre mapa de la empatía, diarios de campo y grupo focal (2026).

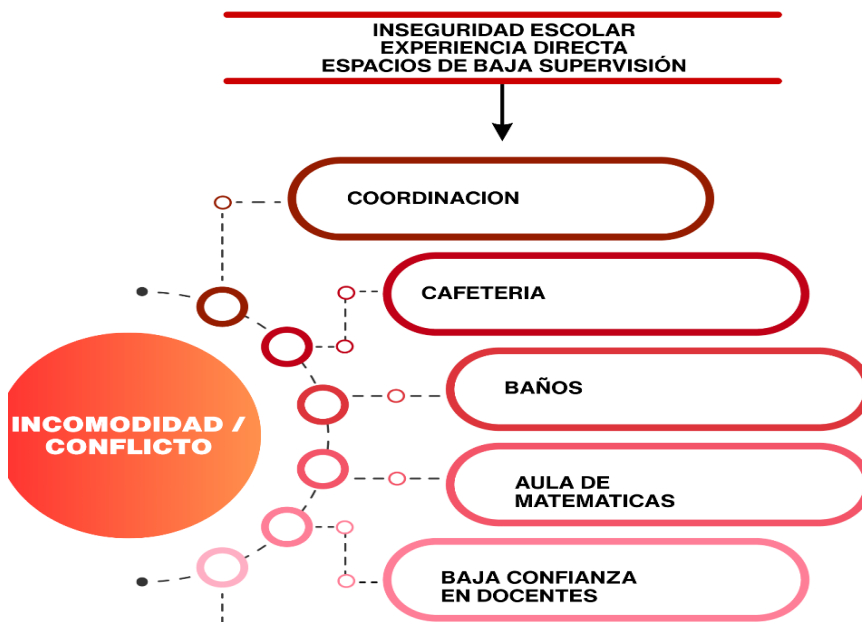
Categoría 2. Convivencia Escolar y Derechos Humanos Institución Educativa Rural Departamental San Joaquín La Mesa, Cundinamarca

2.1 Los Espacios del Conflicto: Lo que el Mapa No Mentía

El mapa de la empatía permitió identificar con claridad que los principales focos de conflicto e incomodidad en la IERD San Joaquín se concentran en espacios cerrados, de uso colectivo y con menor supervisión directa. Los baños encabezan ambas categorías de manera contundente: representan el 32 % de las menciones relacionadas con conflicto (16 de 50 registros) y el 33 % de las asociadas a incomodidad (10 de 30). En segundo lugar, aparece la cafetería como espacio conflictivo (14 %), seguida por la coordinación (16 %) y la facultad de matemáticas (10 %). La distribución de estas respuestas puede observarse de manera sintética en la Figura 8.

Figura 8

Espacios escolares asociados al conflicto y la incomodidad en la IERD San Joaquín



Nota. Elaboración propia a partir del análisis del mapa de la empatía aplicado a estudiantes de grado 603 (2026).

Que los baños sean el espacio más asociado tanto al conflicto como a la incomodidad no constituye un dato anecdótico. En numerosas instituciones educativas, estos lugares operan como zonas de relativa autonomía frente a la vigilancia adulta, donde las dinámicas entre pares se desarrollan con mayor libertad. Precisamente por esa condición, también pueden convertirse en escenarios donde emergen tensiones, exclusiones, burlas o confrontaciones que permanecen invisibles para la estructura escolar formal.

Desde el enfoque de Derechos Humanos que orienta esta investigación, tales dinámicas no deben interpretarse únicamente como problemas disciplinarios, sino como expresiones relacionales que impactan directamente el derecho de los estudiantes a habitar un entorno seguro, digno y protector. En coherencia con la Ley 1620 de 2013, la convivencia escolar implica garantizar espacios libres de intimidación, violencia simbólica o malestar persistente. Cuando un lugar cotidiano como el baño es percibido como incómodo o conflictivo, la institución enfrenta un desafío que trasciende la infraestructura y se sitúa en el plano de la protección integral.

La cafetería, por su parte, también aparece como un espacio relevante de conflictividad. Esto sugiere que los momentos de transición, espera o interacción menos estructurada como los recreos o los tiempos de alimentación concentran tensiones que no siempre se manifiestan dentro del aula. Se trata de escenarios donde la regulación institucional disminuye y donde cobran mayor peso las jerarquías informales entre estudiantes.

La coordinación presenta una presencia dual particularmente significativa: aparece simultáneamente como uno de los principales espacios de apoyo, pero también como lugar asociado al conflicto. Esta ambivalencia indica que los estudiantes reconocen allí una instancia a la cual acudir cuando ocurre algo importante, aunque al mismo tiempo la vinculan con situaciones tensas, llamados de atención o consecuencias disciplinarias. En términos simbólicos, coordinación funciona como espacio de ayuda y de sanción de manera simultánea.

Existe además un hallazgo que merece especial atención: los docentes solo representan el 11 % de las redes de apoyo mencionadas por los veinte estudiantes. Esto sugiere que, cuando enfrentan una preocupación, malestar o dificultad, la mayoría de los estudiantes no piensa inicialmente en acudir a un profesor. La baja centralidad del docente como figura de apoyo interpela directamente la dimensión relacional de la escuela, pues indica que la autoridad pedagógica puede estar siendo reconocida más desde la función académica que desde el acompañamiento cotidiano.

En conjunto, los resultados muestran que el conflicto escolar no se distribuye aleatoriamente, sino que se territorializa en espacios concretos y en momentos específicos de la vida institucional. Comprender esta geografía emocional del colegio resulta fundamental para diseñar estrategias de intervención que no se limiten al aula, sino que incorporen aquellos lugares donde la convivencia realmente se juega día a día.

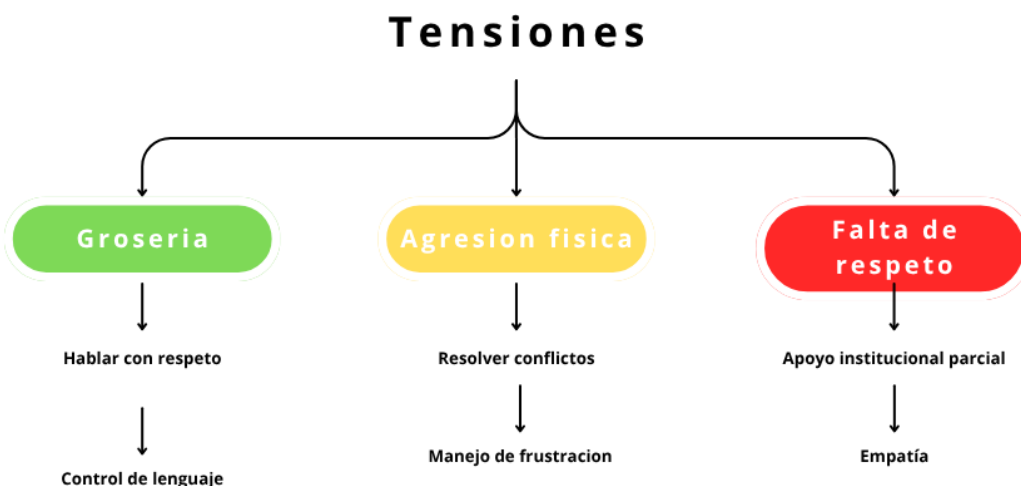
2.2 Las Tensiones de la Convivencia: Lo que los Estudiantes Nombraron

El análisis del grupo focal permitió construir un panorama claro sobre las principales tensiones de convivencia percibidas por los estudiantes del grado 603. Las problemáticas más mencionadas fueron el uso de lenguaje inapropiado groserías y malas palabras con catorce referencias; la agresión física pegar, empujar o pelear con trece; la falta de respeto hacia docentes y compañeros con doce; los apodos y burlas con once; y la indisciplina con diez menciones. Aunque con menor frecuencia cuantitativa, también aparecieron referencias al bullying y al

acoso escolar. La organización de estas percepciones puede observarse de manera sintética en la siguiente figura.

Figura 9

Principales problemáticas de convivencia identificadas por los estudiantes del grado 603 en el grupo focal de la IERD San Joaquín



Nota. Elaboración propia a partir del grupo focal realizado con estudiantes de grado sexto de la IERD San Joaquín (2026).

Este hallazgo resulta significativo porque muestra que los estudiantes poseen una percepción clara y realista de los comportamientos que deterioran la convivencia cotidiana. No se trata de problemáticas invisibles o naturalizadas por completo; por el contrario, los propios estudiantes las reconocen, las nombran y distinguen sus efectos dentro del grupo. Esto constituye un punto de partida valioso para cualquier estrategia pedagógica orientada al mejoramiento del clima escolar.

Llama especialmente la atención que, junto con la identificación de las conductas problemáticas, los estudiantes también formularon con precisión aquello que debería hacerse en su lugar. Entre sus propuestas aparecen hablar con respeto, levantar la mano para pedir la palabra, escuchar a los compañeros, no consumir alimentos en clase, cuidar el aula y ser puntuales. Estas respuestas no son vagas ni abstractas; revelan comprensión concreta de las normas básicas de convivencia que el entorno escolar exige.

En consecuencia, el problema no parece radicar en el desconocimiento de las reglas, sino en la dificultad para sostenerlas en la práctica cotidiana. Existe una distancia entre saber cómo convivir y contar con las competencias socioemocionales necesarias para hacerlo de manera constante en contextos reales de tensión, frustración o conflicto. Esta distinción es central, pues desplaza la mirada desde una lógica exclusivamente normativa hacia una comprensión más formativa del problema.

Desde la perspectiva planteada por Chaux (2011), este hallazgo coincide con lo que diversas investigaciones sobre violencia escolar han señalado: muchos conflictos propios de la transición hacia la secundaria no se originan en la intención deliberada de dañar, sino en la ausencia o fragilidad de competencias concretas para manejar emociones, tramitar desacuerdos y relacionarse en entornos más complejos y exigentes. La agresión verbal, las burlas o la indisciplina pueden entenderse, en numerosos casos, como respuestas inmaduras frente a demandas sociales que aún están aprendiendo a gestionar.

En coherencia con el enfoque de Derechos Humanos y con la Ley 1620 de 2013, fortalecer estas capacidades no constituye un favor pedagógico ni una acción complementaria, sino parte del derecho de los estudiantes a una convivencia escolar formativa. La escuela tiene la responsabilidad de ofrecer espacios donde niñas, niños y adolescentes aprendan a relacionarse con respeto, reconocer al otro y resolver sus conflictos por vías pacíficas.

En conjunto, el grupo focal muestra que los estudiantes no son ajenos al problema de la convivencia ni pasivos frente a él. Reconocen las tensiones, identifican alternativas y poseen criterios normativos claros. El desafío institucional consiste en transformar ese conocimiento declarativo en prácticas sostenidas, mediante estrategias pedagógicas que conviertan la convivencia en aprendizaje cotidiano y no únicamente en exigencia disciplinaria.

2.3 Una Convivencia en Construcción, no en Crisis

Sería un error interpretar estos resultados como el retrato de un grupo en crisis. El grado 603 no aparece como un curso “roto” ni desestructurado, sino como un colectivo que se encuentra construyendo su identidad grupal en medio de un momento de transición. El paso de primaria a secundaria implica nuevas reglas, vínculos distintos, mayores exigencias académicas y formas más complejas de convivencia. En ese contexto, resulta esperable que emerjan fricciones, malentendidos y tropiezos propios del proceso de ajuste.

A la luz de la noción de autopoiesis planteada por Maturana y Varela (1984), dichas tensiones no necesariamente constituyen señales de fracaso institucional o deterioro grupal. También pueden leerse como indicios de un sistema vivo que se reorganiza frente a nuevas condiciones del entorno. El grupo está en movimiento, probando límites, redefiniendo relaciones y buscando formas de equilibrio dentro de una realidad escolar distinta a la conocida en primaria. Desde esta perspectiva, el conflicto no expresa únicamente desorden, sino también adaptación en proceso.

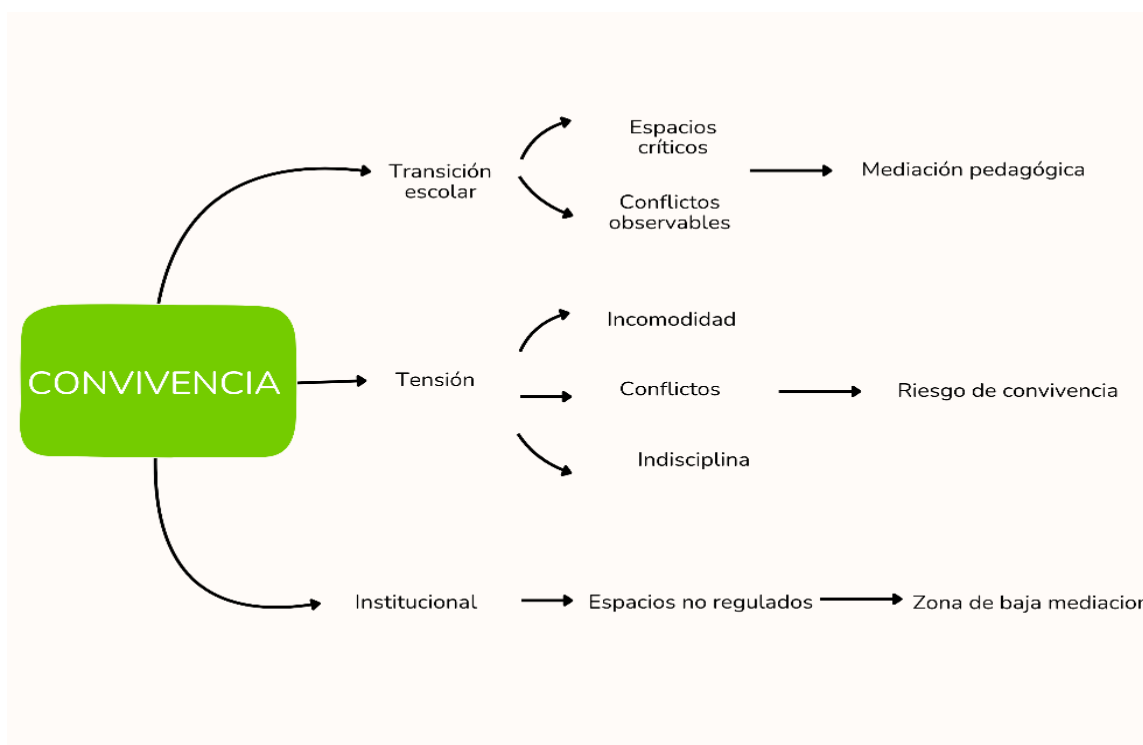
La educación emocional propuesta por Bisquerra (2009) permite ampliar esta lectura. Las fricciones cotidianas pueden convertirse en oportunidades pedagógicas para fortalecer habilidades de convivencia, autorregulación, empatía y resolución pacífica de conflictos, siempre que la institución las asuma desde una intencionalidad formativa y no exclusivamente correctiva. El problema no radica en que existan tensiones, sino en desaprovecharlas como escenarios de aprendizaje social.

Un hallazgo particularmente relevante es la reiterada aparición de los baños como espacio problemático en los tres instrumentos aplicados, lo que le otorga especial consistencia analítica. En el mapa de la empatía, los baños concentraron el 32 % de las menciones asociadas al conflicto y el 33 % de las relacionadas con incomodidad. En el diario de campo del 26 de marzo se registró que algunos estudiantes generaron episodios de indisciplina en ese lugar durante la clase de matemáticas. De igual manera, en el grupo focal fueron mencionados como escenario de peleas, zancadillas y comportamientos disruptivos. La convergencia de fuentes fortalece la validez del hallazgo y evidencia que no se trata de una percepción aislada.

Más allá del espacio físico, los baños representan simbólicamente un lugar de menor supervisión adulta y mayor autonomía entre pares. Allí se intensifican dinámicas que en otros lugares permanecen contenidas: juegos bruscos, confrontaciones, exclusiones o formas de poder informal entre estudiantes. Por ello, su centralidad en los datos no debe reducirse a un problema locativo, sino comprenderse como indicador de cómo se distribuye la convivencia dentro de la institución.

Figura 10

Síntesis del estado de la convivencia escolar estudiantes del grado 603 en el grupo focal



Nota. Elaboración propia a partir del grupo focal realizado con estudiantes de grado sexto de la IERD San Joaquín (2026).

En consecuencia, el reto pedagógico no consiste únicamente en controlar ese espacio, sino en intervenir las dinámicas relacionales que allí se expresan. Supervisión adecuada, acuerdos colectivos, educación socioemocional y apropiación responsable de los espacios comunes resultan más pertinentes que respuestas exclusivamente sancionatorias.

Categoría 3. transición escolar: lo que cambia y lo que se extraña

3.1 Una Transición con Más Recursos que San Joaquín, pero con sus Propias Tensiones

El contraste de los datos recolectados entre la IERD San Joaquín y la Institución Educativa Incodelca expone diferencias significativas en los ritmos y formas de apropiación del nuevo entorno escolar. En la institución rural de La Mesa, los instrumentos evidenciaron mayores barreras para la adaptación: el aula de clase se percibió como un espacio generador de incomodidad, la interiorización de las nuevas rutinas fue un proceso más lento y la

autopercepción de vulnerabilidad por ocupar el estrato inferior de la jerarquía escolar (ser "los más pequeños") se manifestó de forma más aguda.

Por el contrario, en Incodelca los indicadores diagnósticos muestran un panorama distinto. El salón de clases (6-1) fue representado recurrentemente como un espacio de pertenencia y tranquilidad. Asimismo, los registros de observación participante documentaron dinámicas de colaboración grupal espontánea y una disposición más receptiva frente a las actividades pedagógicas significativas.

Esta divergencia en la adaptación no debe reducirse mecánicamente a la dicotomía urbano-rural, sino a los niveles de continuidad institucional e integración comunitaria que presenta cada grupo. En Incodelca, una proporción significativa de los estudiantes ingresó al grado sexto contando con anclajes relacionales previos: conocimiento de las instalaciones físicas y vínculos de pares preexistentes que se mantuvieron en el nuevo grado.

En consecuencia, el tránsito en Incodelca, aunque mantiene las exigencias académicas y normativas propias del ingreso a la educación secundaria, se asienta sobre una base de familiaridad relacional e institucional. Esta continuidad amortigua el impacto emocional del cambio, un recurso estructural del que carecía el estudiantado de San Joaquín, quienes debieron enfrentar simultáneamente la reconfiguración de sus rutinas académicas y la construcción desde cero de su red de seguridad socioemocional y espacial.

3.2 Persistencia del vínculo previo: La añoranza del docente de primaria como indicador de desajuste

Un hallazgo crítico en la fase diagnóstica de Incodelca es la recurrente referencia al docente de primaria como una figura indispensable para el bienestar escolar actual. Según los datos recolectados, diversos estudiantes manifiestan que su estabilidad en el nuevo entorno depende de la presencia de sus antiguos tutores. Esta expresión no debe categorizarse como un mero rasgo de nostalgia infantil; por el contrario, constituye un indicador empírico de que el vínculo afectivo construido en la etapa anterior no ha sido sustituido por mecanismos de seguridad equivalentes en el contexto de la secundaria.

Desde la perspectiva de la autopoiesis (Maturana y Varela, 1984), este fenómeno revela una dificultad en el proceso de acoplamiento estructural. Ante un cambio significativo en las

condiciones del entorno, el sistema individual requiere de la construcción de nuevas interacciones que le permitan recuperar su estabilidad homeostática. La persistencia del deseo por la figura del docente de primaria indica que los nuevos acoplamientos relacionales con la planta docente de secundaria caracterizada por la multiplicidad y la fragmentación del contacto resultan aún insuficientes para compensar la perturbación que supone la transición.

En concordancia con Azorín (2019), estos resultados confirman que la transición escolar trasciende la gestión administrativa y compromete dimensiones sociales y afectivas que exigen un acompañamiento pedagógico intencionado. La añoranza detectada en Incodelca simboliza un proceso de duelo afectivo no elaborado. En consecuencia, la estrategia *Transitar con Sentido* tiene la responsabilidad de visibilizar este vacío relacional, transformando la transición en un proceso donde la pérdida del referente de seguridad anterior sea compensada mediante la construcción de una red institucional de acogida que reconozca la dimensión emocional como sustento del aprendizaje

Tabla 1

Síntesis cualitativa del contraste territorial en la fase de transición escolar

Categoría de Análisis	IERD San Joaquín (Contexto de dispersión territorial)	IE Incodelca (Contexto de continuidad institucional)
Apropiación del espacio	Orientada hacia exteriores (cancha, kiosco); evitación de espacios cerrados.	Anclada en el interior del aula de clases (6-1) como zona de refugio.
Experiencia del aula	Representada transversalmente como un lugar de incomodidad y tensión.	Representada como territorio propio, de pertenencia y tranquilidad.
Asimilación de rutinas	Evidencia de interrupción frecuente y resistencia organizativa en los registros de observación.	Manifestaciones de colaboración espontánea y autogestión emergente ante propuestas pedagógicas.
Autopercepción jerárquica	Marcada por la autopercepción de inferioridad ("ser los más pequeños").	Indicios de mayor seguridad grupal, sostenida por la familiaridad del entorno.

Redes de apoyo preexistentes	Ausencia de menciones significativas a vínculos previos a la transición.	Reconocimiento explícito de vínculos de pares e interacciones docentes previas.
-------------------------------------	--	---

Nota. Elaboración propia a partir del contraste territorial

3.3 Lo que el contexto añade: el peso del entorno

El análisis del proceso de transición en la Institución Educativa Incodelca requiere la integración de una variable contextual ineludible: el impacto del conflicto armado y las dinámicas de violencia estructural presentes en el territorio. A diferencia de las tensiones predominantemente adaptativas documentadas en San Joaquín, los instrumentos aplicados en Incodelca revelan que la experiencia escolar está atravesada por fenómenos de violencia externa que permean la cotidianidad de los estudiantes.

La cartografía social-pedagógica arrojó datos empíricos explícitos sobre esta permeabilidad. De manera específica, los registros evidencian estudiantes que identifican los episodios de confrontación armada ("balaceras") como el elemento más representativo de su experiencia en grado sexto, asociando directamente estos eventos de orden público con alteraciones en su desenvolvimiento espacial dentro del colegio. Estos hallazgos demuestran que las alteraciones del orden público no son variables periféricas, sino factores que configuran y condicionan la vivencia espacial y emocional del estudiantado.

Bajo este marco contextual, los datos sugieren que la institución educativa asume una función que trasciende los objetivos curriculares tradicionales, consolidándose como un espacio de protección integral. La reiterada identificación del salón de clases, la cancha y las salas de sistemas como lugares de tranquilidad indica que la escuela provee un perímetro de seguridad relativa frente a la incertidumbre del entorno.

A partir de este análisis integral de las tensiones, vínculos y contextos documentados en Incodelca, se ha estructurado un modelo conceptual que sintetiza la dinámica de la transición escolar y la estrategia didáctica propuesta.

Figura 11

Ciclo de incidencia del macrosistema violento en la experiencia escolar y función protectora de la institución



Nota. Elaboración propia a partir de la triangulación de instrumentos en la IE Incodelca

Categoría 3. Transición Escolar: Entre el Antes y el Ahora Institución Educativa Rural Departamental San Joaquín La Mesa, Cundinamarca

3.1 El Impacto de los Cambios Estructurales

La transición de primaria a secundaria representa, para los veinte estudiantes del grado 603 de la IERD San Joaquín, una disrupción sistémica de sus rutinas escolares. Los datos recolectados evidencian la acumulación de múltiples factores de cambio simultáneo: la transición de un modelo de docente único a uno de polidocencia (lo que implica la adaptación a diversas metodologías y sistemas normativos), el paso de un aula fija a la exigencia de movilidad constante por la infraestructura escolar, y la extensión de la jornada académica. Este último factor adquiere mayor gravedad al cruzarse con el contexto de dispersión territorial propio de la zona rural, el cual demanda desplazamientos prolongados que incrementan significativamente la fatiga física del estudiantado.

Aunque las verbalizaciones de los estudiantes en los grupos focales expresan estos fenómenos mediante afirmaciones descriptivas (tales como "los horarios cambiaron" o "el

colegio queda más lejos"), dichos relatos constituyen indicadores empíricos de una reorganización completa de su cotidianidad. En concordancia con los planteamientos de Azorín (2019), la transición escolar no debe reducirse a un avance de nivel administrativo o curricular, sino que se configura como un proceso integral que atraviesa las dimensiones académica, social y afectiva.

En consecuencia, la asimilación de estos cambios estructurales exige un andamiaje pedagógico explícito. La institución educativa se enfrenta al imperativo formativo de gestionar esta etapa mediante estrategias de acompañamiento sostenidas, asumiendo que la adaptación al nuevo entorno normativo y espacial es un proceso progresivo que requiere mediación institucional, y no una competencia preexistente que el estudiante deba resolver de manera autónoma.

3.2 Inversión jerárquica: Reconfiguración del estatus en el entorno escolar

El análisis del grupo focal arrojó como hallazgo emergente la autopercepción de vulnerabilidad vinculada al cambio de estatus dentro de la pirámide demográfica institucional. Durante su último año en la educación primaria, los estudiantes ocupaban la posición superior en la jerarquía escolar, lo que les otorgaba un dominio territorial y simbólico del espacio. Con el ingreso al grado sexto en la educación secundaria, el grupo experimenta una inversión jerárquica radical, pasando a ser la base demográfica del colegio y conviviendo con población estudiantil de mayor edad y desarrollo físico.

Esta reconfiguración posicional trasciende el mero cambio de grado y genera efectos sociológicos y emocionales observables. Los relatos del estudiantado evidencian que insertarse en un nuevo orden social más complejo, habitado por jóvenes con mayor experiencia en las dinámicas de la secundaria, detona sentimientos de inseguridad y una sensación de vulnerabilidad frente al entorno.

El tránsito exige, por tanto, no solo la asimilación de nuevas reglas académicas, sino la decodificación de las normas no escritas de interacción con los pares mayores y la reubicación de su propia identidad dentro del ecosistema escolar. Metodológicamente, este hallazgo ratifica que la institución debe proveer espacios de socialización guiada que amortigüen el choque de esta inversión jerárquica y prevean dinámicas de dominación o exclusión territorial por parte de los grados superiores

Figura 12

Dimensiones de la transición escolar: Contraste estructural y jerárquico entre la educación primaria y secundaria

	PRIMARIA	SECUNDARIA
TRANSICIÓN ESTRUCTURAL	Un docente Aula fija Jornada corta Cercanía institucional	Múltiples docentes Movilidad entre espacios Jornada extendida Mayor exigencia
RECONFIGURACIÓN JERÁRQUICA	Mayores Referentes Seguridad Control del entorno	Más pequeños Vulnerables Inseguridad Desorientación

Nota. 1 Elaboración propia a partir de los hallazgos del grupo focal y diarios de campo en la IERD San Joaquín.

3.3 Agencia estudiantil: recursos y potencialidades del grupo

A pesar de las tensiones adaptativas documentadas, la fase diagnóstica desvela recursos y potencialidades psicosociales que el estudiantado posee y que constituyen la base empírica para la formulación de la estrategia didáctica de acompañamiento. En primer lugar, los registros de observación participante (específicamente la sesión del 24 de marzo) evidencian que el grupo presenta una marcada preferencia y mayor fluidez comunicativa a través de la mediación escrita frente a la exposición oral. Asimismo, los datos indican una alta receptividad hacia las prácticas docentes caracterizadas por la proximidad relacional y la provisión de mediaciones materiales concretas.

En segundo lugar, el grupo focal demostró que el estudiantado posee un nivel significativo de alfabetización institucional. Ante los conflictos de convivencia, los estudiantes estructuraron propuestas de resolución escalonada basadas en el conducto regular y el gobierno escolar: dialogar con el docente, acudir al personero estudiantil, radicar comunicaciones formales ante la Contraloría y escalar a la coordinación.

A la luz de los postulados de Freire (1970), esta apropiación de las rutas normativas revela una conciencia crítica emergente. Los estudiantes trascienden la mera descripción pasiva del conflicto para posicionarse como sujetos de derechos con capacidad de agencia, proyectando rutas de intervención sobre su propia realidad escolar. Esta capacidad de los estudiantes para enunciarse como actores políticos dentro del microsistema educativo representa el sustrato pedagógico fundamental sobre el cual la estrategia *Transitar con Sentido* debe fundamentarse, desplazando la visión del estudiante como receptor pasivo de la transición hacia un constructor activo de su adaptación.

4.2 Análisis e interpretación

Lectura sistémica y comparada de la transición escolar

La culminación de la Fase de Deconstrucción Diagnóstica, sustentada en la triangulación de la cartografía social-pedagógica, los diarios de campo y los grupos focales, permite establecer una radiografía empírica del proceso de transición escolar hacia el grado sexto. El análisis cruzado de la IERD San Joaquín (contexto rural) y la IE Incodelca (contexto urbano) desmiente la concepción de la transición como un mero trámite administrativo o logístico. Por el contrario, los datos evidencian que el estudiantado atraviesa una disrupción sistémica que compromete sus anclajes afectivos, su desenvolvimiento espacial y su autopercepción dentro de la jerarquía escolar.

La reconfiguración territorial y el refugio institucional

El primer dictamen conclusivo radica en la divergencia de la apropiación espacial mediada por el contexto socioterritorial. En la ruralidad de San Joaquín, donde el macrosistema ofrece mayor dispersión, el bienestar escolar se proyecta hacia los espacios abiertos, mientras que el aula y los lugares cerrados de baja supervisión institucional (como los baños) se configuran como territorios de alta conflictividad e incomodidad. Inversamente, en el entorno urbano de Incodelca, permeado por la violencia estructural y el conflicto armado, el aula de clases se resignifica como un perímetro de seguridad y pertenencia. En ambos escenarios, a la luz de Maturana y Varela (1984), el estudiante busca acoplamiento espaciales que le permitan mantener su estabilidad interna frente a las exigencias de un entorno en transformación, demostrando que la escuela asume cargas de contención emocional que desbordan el currículo formal.

Un segundo hallazgo estructural es la fractura en las redes de soporte institucional. El paso del modelo de docente único en primaria a la polidocencia en secundaria genera un vacío en el acompañamiento socioemocional. En Inodelca, esta fractura se manifiesta a través de una representación coercitiva de la autoridad, donde la rectoría y la coordinación inspiran miedo anticipatorio y evasión. En San Joaquín, se expresa mediante la desvinculación: el cuerpo docente pierde centralidad como figura de apoyo frente a la crisis. En consecuencia, el estudiantado recurre predominantemente a las redes horizontales (pares) y sostiene una añoranza no resuelta por el docente de primaria, evidenciando que el nivel de secundaria carece de mecanismos formales de acogida.

Finalmente, la triangulación permite concluir que los fenómenos observados disrupción en el aula, dificultad para el seguimiento de rutinas y el etiquetamiento negativo entre pares no constituyen rasgos inherentes a un "grupo conflictivo". Representan, más bien, respuestas reactivas ante una inversión jerárquica abrupta (pasar de ser los mayores a los más pequeños y vulnerables) y ante la ausencia de herramientas de autorregulación. El grado sexto no es un escenario en crisis disciplinaria, sino un sistema humano en proceso de habituación que demanda, de manera crítica, intervención pedagógica intencionada.

Componentes Estratégicos: Implicaciones para el diseño de la intervención didáctica

Los hallazgos del diagnóstico no solo describen el fenómeno, sino que, en coherencia con la epistemología de la Investigación-Acción (Latorre, 2003), determinan los requerimientos ineludibles para la Fase de Propuesta. La estrategia didáctica *Transitar con Sentido* debe fundamentarse en los siguientes cinco componentes de intervención para responder a los déficits identificados en los contextos analizados:

1. Transición de la autoridad coercitiva a la convivencia dialógica:

Frente a la evasión de las figuras de autoridad y la desorientación normativa, la intervención debe desarticular la percepción de la escuela como entidad sancionatoria. Apoyándose en la pedagogía crítica (Freire, 1970), la estrategia didáctica debe habilitar escenarios de participación donde las normas de convivencia sean debatidas y consensuadas por el grupo, transformando al estudiante de sujeto pasivo de la disciplina a agente activo de su propio entorno relacional.

2. Alfabetización emocional como mecanismo de prevención:

La acumulación de tensiones y las resoluciones conflictivas observadas exigen superar el enfoque reactivo de la disciplina. En línea con los postulados de Bisquerra (2009), la propuesta debe incorporar secuencias didácticas permanentes que provean al estudiantado de un vocabulario emocional y de canales de expresión (escritos, artísticos o corporales) que les permitan procesar la frustración, el miedo y el estrés del cambio estructural antes de que deriven en agresión interpersonal.

3. Desarticulación de etiquetas y fortalecimiento del tejido de pares

Considerando que la amistad emergió en ambas instituciones como el principal soporte afectivo, la intervención pedagógica debe capitalizar este recurso. *Transitar con Sentido* requiere estructurar metodologías de aprendizaje cooperativo diseñadas específicamente para fracturar las dinámicas de etiquetamiento estigmatizante evidenciadas en el diagnóstico, promoviendo el reconocimiento del otro desde sus capacidades y cimentando una red horizontal de protección grupal.

4. Institucionalización del vínculo pedagógico de cuidado

Para mitigar la desvinculación docente observada en la secundaria, la estrategia no puede operar como una actividad periférica o dependiente de un solo orientador. Debe contemplar directrices para involucrar a la planta docente, promoviendo prácticas de proximidad y escucha activa que distribuyan la carga del cuidado. El objetivo es que el acompañamiento socioemocional se instaure como un rasgo de la cultura institucional y no como una excepción individual.

5. Ritualización pedagógica del duelo escolar

La evidencia empírica ratifica los planteamientos de Azorín (2019): el paso a la secundaria implica una pérdida simbólica que debe ser elaborada. La estrategia didáctica debe destinar espacios curriculares formales para el cierre afectivo del ciclo de primaria, validando la añoranza de los estudiantes y facilitando la asimilación paulatina de su nueva identidad, responsabilidades y posición dentro de la educación secundaria.

4.3 Diseño de la Estrategia Didáctica "Transitar con Sentido" (Objetivo Específico 3)

El tercer objetivo específico de esta investigación consistió en diseñar una estrategia didáctica contextualizada que oriente el acompañamiento socioemocional de la transición escolar y contribuya al fortalecimiento de la convivencia escolar. El cumplimiento de este objetivo no se adelantó al diagnóstico, sino que se construyó a partir de él: los hallazgos de las categorías 1, 2 y 3 en ambas instituciones constituyen la base empírica que le otorga pertinencia, coherencia y originalidad a la propuesta.

Los cinco componentes estratégicos identificados al final del análisis —la resignificación de la autoridad, la alfabetización emocional, la desarticulación de etiquetas, la institucionalización del vínculo de cuidado y la ritualización del duelo escolar— se convierten aquí en los ejes que organizan la estructura de la estrategia. "Transitar con Sentido: Tejiendo Vínculos, Emociones y Convivencia en mi Escuela" no es, por tanto, una propuesta genérica de educación socioemocional; es una respuesta pedagógica situada a necesidades verificadas en dos contextos educativos concretos.

Fundamentos Pedagógicos

La estrategia se apoya en tres pilares conceptuales que dialogan entre sí y que encuentran en los datos del diagnóstico su justificación empírica. El primero es la educación emocional propuesta por Bisquerra (2009), que concibe las emociones como eje de la formación integral y no como un apéndice del currículo. Este fundamento responde directamente al hallazgo de que los estudiantes de ambas instituciones presentan dificultades para nombrar sus propias emociones y carecen de un vocabulario afectivo que les permita elaborar verbalmente lo que viven durante la transición.

El segundo pilar es la pedagogía crítica de Freire (1970), que reconoce al estudiante como sujeto de derechos capaz de reflexionar sobre su realidad y de participar activamente en su transformación. Este fundamento responde a la evidencia diagnóstica de que los estudiantes de San Joaquín, en particular, mostraron una capacidad notable de agencia cuando se les ofreció un espacio de palabra genuino: identificaron con precisión los problemas de convivencia y propusieron rutas de solución concretas. La estrategia no puede desaprovechar esa agencia; debe construirse sobre ella.

El tercer pilar es la noción de autopoiesis de Maturana y Varela (1984), que permite comprender la regulación emocional como un proceso relacional que se configura en la interacción con el entorno y con los otros. Este fundamento es especialmente relevante frente al hallazgo de que los espacios físicos de las instituciones tienen una carga emocional determinante: los baños concentran el conflicto, el aula de Incodelca ofrece refugio, los espacios abiertos de San Joaquín regulan. La estrategia debe trabajar con esa geografía emocional y no ignorarla.

Principios Pedagógicos

La estrategia se orienta por cuatro principios que definen su carácter humanizante y que la diferencian de una propuesta de competencias socioemocionales genérica. El principio de contextualización implica que cada sesión parte de las realidades, emociones y experiencias concretas de los estudiantes en su institución específica: lo que funciona en Incodelca no necesariamente funciona en San Joaquín, y viceversa. El principio de participación activa establece que los estudiantes no son receptores pasivos de contenidos, sino protagonistas de los procesos que construyen, lo que implica que la convivencia se aprende haciéndola y no escuchando sobre ella. El principio de dialogicidad asegura que el lenguaje, las preguntas y las dinámicas propician el encuentro entre perspectivas diversas, reconociendo que los conflictos no tienen una sola lectura válida. El principio del cuidado reconoce que aprender a convivir requiere construir primero condiciones de confianza y seguridad emocional: sin ese suelo, ninguna técnica funciona.

Objetivo Formativo General

Fortalecer las competencias socioemocionales y la convivencia escolar de los estudiantes de grado sexto durante el proceso de transición de primaria a secundaria, mediante experiencias pedagógicas que promuevan el reconocimiento emocional, la construcción de vínculos, la resolución pacífica de conflictos y el sentido de pertenencia institucional, en coherencia con los contextos específicos de la Institución Educativa Incodelca y la IERD San Joaquín.

Objetivos Formativos Específicos

1. Desarrollar en los estudiantes la capacidad de reconocer, nombrar y expresar sus propias emociones en el contexto del tránsito escolar, superando la dificultad para la verbalización emocional identificada en el diagnóstico.

2. Fortalecer la empatía como herramienta de convivencia y reconocimiento del otro, desarticulando dinámicas de etiquetamiento entre pares evidenciadas en ambas instituciones.

3. Desarrollar habilidades concretas para la resolución pacífica de conflictos cotidianos, con especial atención a los espacios de menor supervisión adulta identificados como focos de tensión.

4. Construir vínculos de confianza con los pares y con la institución, ampliando las redes de apoyo más allá de los vínculos individuales con una sola figura docente.

5. Acompañar el proceso de elaboración afectiva del cierre del ciclo de primaria y de bienvenida al nuevo contexto escolar, atendiendo la añoranza del docente de primaria como indicador de un duelo no resuelto.

Estructura de las Sesiones

La estrategia se organiza en ocho sesiones de noventa minutos cada una, con nombres metafóricos que expresan el proceso de tránsito que atraviesan los estudiantes. Cada nombre fue elegido para resonar con la experiencia vivida y no para imponer una lectura externa. La secuencia no es arbitraria: avanza desde el reconocimiento individual de las emociones hacia la construcción colectiva de la convivencia, siguiendo la lógica del cuidado progresivo. Ver Anexo 9

Cronograma de Implementación

La estrategia se proyecta para implementarse durante las primeras ocho semanas del año escolar, con una sesión semanal de noventa minutos. Este periodo coincide con el momento de mayor fragilidad emocional de los estudiantes en el nuevo entorno, cuando las tensiones de adaptación están en su punto más alto y la intervención tiene mayor potencial preventivo. Ver Anexo 10

Articulación al PEI y al Marco Normativo

La estrategia "Transitar con Sentido" no es una propuesta externa al proyecto educativo de las instituciones participantes: se articula con él desde sus propios principios. Ambas instituciones declaran en sus PEI el compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes, la formación para la convivencia democrática y el respeto por los Derechos Humanos. La estrategia

materializa esas intenciones en acciones pedagógicas concretas, situadas en el primer grado de la secundaria, que es precisamente donde ese compromiso enfrenta su mayor prueba.

Desde el marco normativo, la estrategia responde a los mandatos de la Ley 1620 de 2013, que obliga a las instituciones a contar con acciones de carácter pedagógico para la formación en convivencia; a la Ley 2491 de 2025, que incorpora las competencias socioemocionales en el PEI; y a la Ley 2503 de 2025, que crea la Cátedra de Educación Emocional. En este sentido, la implementación de "Transitar con Sentido" no es solo una apuesta pedagógica de las investigadoras, sino el cumplimiento de una responsabilidad institucional reconocida explícitamente por la legislación educativa colombiana vigente.

La estrategia puede implementarse en el espacio de orientación escolar, en la asignatura de ética y valores, o de manera articulada entre ambos, según las condiciones de cada institución. Lo fundamental no es el espacio curricular que la aloje, sino la intencionalidad pedagógica que la anime y la continuidad que la institución le garantice a lo largo de las ocho semanas del proceso

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Síntesis de Hallazgos

Los resultados de este estudio permiten responder de manera articulada a los tres objetivos específicos planteados desde el diseño de la investigación.

En relación con el primer objetivo, caracterizar las competencias socioemocionales que se manifiestan en los estudiantes durante la transición, el diagnóstico evidencia que dichas competencias no están ausentes en los grupos, sino que se encuentran en proceso de consolidación y que su activación depende en gran medida de las condiciones del entorno. Los estudiantes de ambas instituciones muestran capacidades reales de cooperación, empatía situacional y disposición al diálogo cuando el contexto pedagógico las propicia; sin embargo, también presentan dificultades significativas en la autorregulación emocional, la gestión de la frustración y el reconocimiento de los propios estados emocionales con un vocabulario que les permita elaborarlos verbalmente. En Incodelca, el grupo evidencia recursos relacionales más consolidados, asociados a la continuidad de vínculos previos. En San Joaquín, las dificultades de autorregulación son más visibles y persistentes, lo que sugiere una mayor demanda de acompañamiento pedagógico intencionado.

En relación con el segundo objetivo, analizar las dinámicas de convivencia escolar que emergen en el proceso de transición, los hallazgos revelan tres patrones comunes a las dos instituciones. En primer lugar, los espacios de menor supervisión adulta, particularmente los baños, concentran de manera consistente las tensiones relacionales más significativas, lo que indica que el conflicto escolar no se distribuye de manera aleatoria sino que se territorializa en lugares específicos de la vida institucional. En segundo lugar, la autoridad institucional es percibida prioritariamente desde una lógica sancionatoria, lo que restringe el acceso de los estudiantes a los recursos de apoyo que la escuela ofrece. En tercer lugar, la amistad entre pares emerge como el principal mecanismo de sostén afectivo, lo que constituye tanto una fortaleza para el diseño de intervenciones como una señal de alerta sobre la fragilidad del acompañamiento institucional adulto.

En relación con el tercer objetivo, diseñar una estrategia didáctica contextualizada, el diagnóstico situado ha permitido construir la propuesta "Transitar con Sentido" presentada en la sección 4.3 de este documento. A diferencia de estrategias genéricas de educación socioemocional, esta propuesta responde a necesidades verificadas empíricamente: el duelo afectivo por el docente de primaria, la desorientación frente a la multiplicidad docente, la dificultad para habitar normas construidas sin participación estudiantil, la territorialización del conflicto en espacios específicos y la ausencia de rituales escolares que acompañen el cambio de ciclo como un proceso humano significativo. Los cinco componentes estratégicos y las ocho sesiones diseñadas no son arbitrarios: cada uno responde a un hallazgo concreto del diagnóstico, lo que garantiza su pertinencia contextual y su potencial de impacto.

En conjunto, los hallazgos confirman que la transición escolar es un fenómeno complejo, atravesado por dimensiones emocionales, relacionales y contextuales que no pueden ser atendidas únicamente desde la perspectiva curricular o normativa. La escuela tiene la responsabilidad pedagógica y ética de acompañar este proceso con intencionalidad, cuidado y coherencia con sus declaraciones en materia de formación integral.

5.2 Propuestas de Mejora

A partir de los hallazgos del diagnóstico, se formulan las siguientes propuestas orientadas a fortalecer el acompañamiento pedagógico de la transición escolar en ambas instituciones.

La primera propuesta consiste en institucionalizar la acogida del grado sexto como un proceso pedagógico explícito. Esto implica diseñar e incorporar al calendario escolar un conjunto de actividades específicas de bienvenida al inicio del año lectivo, que incluya no solo la presentación de instalaciones y normas, sino también espacios de reconocimiento emocional, construcción de vínculos entre pares y diálogo sobre las expectativas y miedos del nuevo contexto. Esta acogida no debería ser responsabilidad exclusiva del orientador escolar, sino una tarea compartida por la planta docente con el acompañamiento institucional.

La segunda propuesta apunta a redistribuir la confianza institucional. El hecho de que la confianza de los estudiantes se concentre en un único docente o en la orientadora constituye un dato de fragilidad del sistema de apoyo. Se recomienda implementar estrategias de formación docente orientadas al desarrollo de habilidades de escucha activa, acompañamiento emocional y construcción de vínculos pedagógicos significativos con los estudiantes de grado sexto, de modo que la experiencia de ser acompañado no dependa de un vínculo individual sino que sea una característica de la cultura institucional.

La tercera propuesta se orienta a transformar la percepción de los espacios de autoridad. La asociación entre la rectoría y la coordinación con el miedo y la sanción constituye un obstáculo para que los estudiantes acudan a estos espacios en situaciones de dificultad o vulneración. Se recomienda diseñar estrategias institucionales que resignifiquen estos espacios como lugares de orientación, diálogo y resolución, comenzando por gestos concretos como jornadas de puertas abiertas, conversaciones informales entre directivos y estudiantes, y protocolos de atención basados en la escucha antes que en la corrección.

La cuarta propuesta consiste en intervenir los espacios de baja supervisión desde una lógica formativa y no solo disciplinaria. Dado que los baños y los tiempos no estructurados concentran la mayor parte de las tensiones convivenciales, se recomienda generar protocolos de acompañamiento para esos momentos que incluyan acuerdos colectivos contruidos con participación estudiantil, monitoreo acompañado y estrategias de resolución que operen como aprendizaje real de convivencia.

La quinta propuesta apela a la articulación entre el área de orientación escolar y las asignaturas del currículo para incorporar la educación socioemocional como un eje transversal del primer periodo académico del grado sexto, en coherencia con las Leyes 2491 y 2503 de 2025.

5.3 Líneas Futuras de Investigación

Los hallazgos de este estudio abren varias rutas de indagación que merecen ser exploradas en futuras investigaciones.

Una primera línea de investigación futura consiste en evaluar el impacto de la estrategia "Transitar con Sentido" una vez que sea implementada de manera sistemática. El presente estudio alcanza hasta el diseño fundamentado de la propuesta; su implementación, seguimiento y valoración de efectos sobre la convivencia y el bienestar estudiantil constituyen la fase natural de continuación de este trabajo, que podría desarrollarse en una investigación de mayor alcance temporal.

Una segunda línea emerge de la comparación entre contextos rurales y urbanos. Si bien este estudio se acercó a esa comparación de manera exploratoria, sería valioso desarrollar investigaciones que profundicen en las particularidades de cada contexto para el diseño de estrategias de transición verdaderamente situadas. La pregunta por cómo adaptar la misma propuesta pedagógica a realidades tan distintas como las de Corinto y La Mesa merece una indagación específica.

Una tercera línea de investigación podría orientarse al papel de las familias en el proceso de transición escolar. Los datos de este estudio muestran que la familia aparece como referente de seguridad emocional para los estudiantes, pero la articulación entre la escuela y la familia durante este momento crítico es prácticamente inexistente en las dos instituciones. Explorar cómo construir ese puente de manera pedagógicamente fundamentada constituye un campo de trabajo con alto potencial de impacto.

Una cuarta línea apuntaría a indagar los efectos del conflicto armado y la violencia estructural sobre la experiencia emocional de los estudiantes en territorios como Corinto. Este estudio identificó que las 'balaceras' aparecen como el elemento más significativo en la experiencia escolar de algunos estudiantes de Incodelca, pero esta dimensión no fue el objeto central del análisis. Una investigación específica sobre la intersección entre violencia territorial, salud mental escolar y convivencia aportaría elementos fundamentales para el diseño de políticas educativas pertinentes.

Finalmente, sería valioso explorar el rol de la orientación escolar como dispositivo de acompañamiento de la transición desde el reconocimiento de su alcance real y sus limitaciones institucionales, en el marco de los nuevos lineamientos normativos sobre educación emocional en Colombia.

Referencias

- Azorín Abellán, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, 55, 223–248.
https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444
- Barragán Giraldo, D. F., & Amador Báquiro, J. C. (2014). *La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. Itinerario Educativo*, (64), 127–141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280215>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 7–30. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96311>
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis.
- Camacho, M., Ordóñez, J., Roncancio, Y., & Vaca, Y. (2017). Inteligencia emocional y convivencia escolar: Una mirada desde la educación básica. *Revista Colombiana de Educación*, (72), 156–177. <https://doi.org/10.17227/rce.num72-6881>
- CASEL. (2020). CASEL's SEL framework. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Cedeño Sandoya, W. A., Ibarra Mustelier, L. M., Galarza Bravo, F. A., Verdesoto Galeas, J. D. R., & Gómez Villalba, D. A. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Universidad y Sociedad*, 14(4), 466–474.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3068>
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: Comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *Psyke*, 20(2), 79–86.
<https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000200007>
- Cordero, M., Chinome, D., & Garzón, L. (2018). La expresión emocional como herramienta de convivencia escolar en instituciones rurales. *Revista Colombiana de Educación Rural*, 13(1), 55–70. <https://doi.org/10.5294/rucor.2018.13.1.4>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO. Santillana/UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 95–109.

- Fierro-Evans, A., & Carbajal-Padilla, P. (2019). La convivencia escolar como objeto de reflexión pedagógica. *Perfiles Educativos*, 41(165), 68–87.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58693>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gamboa Mora, M. C., García Sandoval, Y., & Beltrán Acosta, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(1), 101–128.
<https://doi.org/10.22490/25391887.1162>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hurtado Balaguera, L. E., & Estupiñán Aponte, M. R. (2020). La transición escolar de primaria rural a secundaria urbana: Una aproximación teórica. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(2), 233–245.
<https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n2.2020.10787>
- Jares, X. (2001). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Editorial Popular.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación. (1994). Congreso de Colombia.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Monarca, H., Rappoport, S., & Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49–62.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas escolares*. Editorial Morata.
- Pérez Galván, L. M., & Ochoa Cervantes, A. de la C. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179–207.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100179
- Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026. (2017). Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

- Rodelo Molina, J., Ramírez, M., & Torres, L. (2021). Investigación-acción participativa en educación: Experiencias para la transformación escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(2), 1–15. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e06>
- Urbina, C., Allende, R., Durán, M., & Carrasco, D. (2021). Pasarlo bien juntos: Experiencias y significados sobre participación estudiantil desde la voz de niños y niñas. *Revista Educación*, 45(3), 1–20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i3.48242>
- Varas-Contreras, M., Paredes, C., & González, V. (2024). Investigación-acción participativa y prácticas inclusivas en contextos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 77–95.

Sección de Anexos

<https://drive.google.com/drive/folders/1N0-kE7ncorJ4MwSLIoUt7kV7ne1e1FBn?usp=sharing>