

INFORME DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

“Connmigo, Contigo y con mi Futuro, orientación socioemocional para la vida en el Colegio Guillermo León Valencia”.

Identificador del texto:

Palacios Russi, Diana Catalina, Universidad Santo Tomás, Maestría en Infancias, Bogotá, Colombia, dianapalaciosr@usantotomas.edu.co

Monroy Cucunuba Sonia Liliana, Universidad Santo Tomás, Maestría en Infancias, Bogotá, Colombia, soniamonroyc@usantotomas.edu.co

Cáceres Hernández Laura Milena, Universidad Santo Tomás, Maestría en Infancias, Bogotá, Colombia, lauracaeresh@usantotomas.edu.co

Resumen en español

Esta sistematización de experiencia tiene como objetivo analizar las percepciones de los efectos de la Orientación Socioemocional de los estudiantes de grado sexto del Colegio Guillermo León Valencia de Duitama desarrollado en el marco de la estrategia Connmigo, Contigo y con mi Futuro, como parte del lineamiento del Ministerio de Educación Nacional (MEN)¹ para el tránsito de los estudiantes de primaria al bachillerato, e implementado por los estudiantes de práctica de psicología en los años 2022 – 2023. Metodológicamente es un proyecto de enfoque cualitativo, que realizó la sistematización de la información recogida por estudiantes de psicología en su práctica profesional apoyados por sus asesores, conjuntamente, con los datos establecidos por la docente orientadora del colegio. La sistematización del proyecto documentó las percepciones de los efectos de la intervención Connmigo, Contigo y con mi Futuro que analizó las estrategias pedagógicas establecidas, facilitando la adaptación escolar y promoviendo la inclusión y el respeto por la diversidad.

¹ MEN: En adelante se utilizará la sigla para referirse al Ministerio de Educación Nacional.

El análisis reveló logros significativos, como la adquisición de empatía y tolerancia. Sin embargo, se identificaron desafíos, sobre todo en la continuidad del programa, lo que subraya la importancia del manejo emocional constante. Este proceso evaluativo incluyó una revisión de las estrategias didácticas y el impacto en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

El aporte central del proyecto radicó en la construcción de un saber pedagógico que integra enfoques teóricos y experienciales. Este conocimiento enriquece la comprensión de las intervenciones educativas en contextos de transición y ofrece una guía para diseñar futuras estrategias que promuevan una educación integral y de calidad, atendiendo las necesidades específicas de los estudiantes.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, convivencia, sistematización de experiencias.

Resumen en inglés

This experience systematization aims to analyze the perceptions of the effects of Socioemotional Guidance on sixth-grade students at Guillermo León Valencia School in Duitama, developed within the framework of the "Conmigo, Contigo, and with My Future" strategy. This initiative is part of the guidelines set by the Ministry of National Education (MEN) for the transition of students from elementary to high school, and was implemented by psychology interns during the 2022–2023 academic years. Methodologically, this is a qualitative-focused project that systematized the information gathered by psychology students during their professional practice, supported by their advisors, alongside data provided by the school counselor. The systematization of the project documented the perceptions of the effects of the "Conmigo, Contigo, and with My Future" intervention, analyzing the established pedagogical strategies, facilitating school adaptation, and promoting inclusion and respect for diversity.

The analysis revealed significant achievements, such as the acquisition of empathy and tolerance. However, challenges were identified, especially regarding the continuity of the program, which highlights the importance of ongoing emotional management. This evaluative process included a review of the teaching strategies and the impact on students' socioemotional development.

The central contribution of the project lies in the construction of pedagogical knowledge that integrates theoretical and experiential approaches. This knowledge enriches the

understanding of educational interventions in transitional contexts and provides guidance for designing future strategies that promote comprehensive and quality education, addressing the specific needs of students.

Keywords: socioemotional skills, coexistence, experience systematization.

Introducción

La sistematización tiene como objetivo analizar las percepciones sobre los efectos de la Orientación Socioemocional en estudiantes de sexto grado del Colegio Guillermo León Valencia de Duitama durante 2022-2023. Este programa, parte de la iniciativa Navegar Seguro del MEN, fue desarrollado con la colaboración de estudiantes de psicología, la orientación escolar y el acompañamiento académico universitario, con el fin de apoyar la transición educativa y fortalecer competencias socioemocionales, particularmente en el paso de primaria a secundaria. Estas acciones buscan no solo facilitar el cambio académico, sino también brindar herramientas emocionales esenciales para enfrentar los retos de esta etapa.

Comprender las percepciones sobre este programa es fundamental, ya que la transición educativa implica transformaciones significativas en los contextos escolares, sociales y emocionales de los estudiantes. Como señalan Ardila et al. (2020) estas etapas representan periodos de alta vulnerabilidad psicosocial. Sin embargo, una gestión adecuada puede actuar como factor protector. Además, Rodríguez y Patiño (2022) destacan que las intervenciones educativas permiten identificar estrategias efectivas para facilitar la adaptación y promover entornos de aprendizaje inclusivos y resilientes. La transición a secundaria requiere adaptarse a mayores exigencias académicas, dinámicas sociales complejas y un desarrollo emocional más avanzado, lo que subraya la importancia de intervenciones ajustadas a estas realidades.

En este marco, la sistematización de la experiencia se erige como un proceso clave, al documentar vivencias y generar conocimiento aplicable para optimizar proyectos similares. Según Jara (2018) este ejercicio crítico identifica patrones y aprendizajes replicables en contextos educativos, fortaleciendo estrategias pedagógicas y abordando con precisión las necesidades estudiantiles. En este sentido, Gómez et al. (2023) destacan que no basta con registrar resultados, sino reflexionar sobre aspectos a mejorar para diseñar intervenciones más efectivas.

Para Martínez y Gómez (2021) El programa Navegar Seguro priorizó competencias socioemocionales como la toma de decisiones responsables, autorregulación, y la empatía, esenciales para el bienestar emocional y la adaptación académica.

"El Programa Navegar Seguro priorizar competencias socioemocionales como la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsables, esenciales para el bienestar emocional y la adaptación académica" (Programa Navegar Seguro, 2020). Estas habilidades impactan en la integración social y el rendimiento estudiantil, mientras que valores como la inclusión, la cohesión social y el respeto por la diversidad contribuyen a una convivencia escolar armoniosa, evidenciando la relevancia de las habilidades intra e interpersonales en intervenciones educativas.

El análisis de la implementación del programa utilizó una metodología cualitativa de sistematización que, como señalan Gómez et al. (2023) es crucial para captar la complejidad de los procesos educativos y guiar decisiones pedagógicas estratégicas y contextualizadas. Este enfoque exploró percepciones de estudiantes y docentes, enriqueciendo la comprensión de las dinámicas educativas.

Fortalecer competencias socioemocionales en la transición educativa es especialmente relevante en la preadolescencia y adolescencia, periodos marcados por cambios significativos. En concordancia con lo anterior, Londoño y Pérez (2020) advierten que, sin un adecuado acompañamiento, pueden surgir problemas de adaptación, bajo rendimiento y deserción escolar. En este contexto, un entorno educativo de apoyo integral fomenta el desarrollo emocional, social y académico, cimentando un aprendizaje sostenido y significativo.

Esta sistematización no solo recoge los logros del programa, sino también identifica desafíos y áreas de mejora. Los hallazgos permitirán proponer ajustes replicables en otras instituciones, fortaleciendo procesos de orientación socioemocional y promoviendo el bienestar integral estudiantil. Así, este esfuerzo contribuye al desarrollo de un conocimiento pedagógico contextualizado, impulsando la innovación y la mejora continua de las prácticas educativas.

Comprender los efectos de este programa en la transición educativa es esencial, ya que permitió identificar transformaciones significativas en los contextos escolares, sociales y emocionales de los estudiantes. Las transiciones educativas son períodos de alta vulnerabilidad

psicosocial, en los que una gestión adecuada puede ser clave para el éxito académico y personal (Ardila et al., 2020).

Por lo anterior, es fundamental analizar cómo las intervenciones educativas pueden facilitar la adaptación, mitigar los desafíos de esta fase y promover un entorno de aprendizaje inclusivo y resiliente. Según Rodríguez y Patiño (2022) la transición a la secundaria conlleva un aumento en las demandas académicas, cambios en las dinámicas sociales y un desarrollo emocional complejo, lo que requiere estrategias de intervención ajustadas a las necesidades de los estudiantes.

Según Jara (2018) la sistematización de experiencias constituye un proceso de interpretación crítica que trasciende la documentación, y permite identificar patrones y aprendizajes significativos que a su vez generan conocimientos diversos y resignificantes para la mejora continua de proyectos y programas educativos, con el propósito de contribuir al desarrollo integral de los participantes. Además, el ejercicio reflexivo proporciona insumos valiosos para ajustar las prácticas pedagógicas y atender mejor las realidades y necesidades de los estudiantes. Las perspectivas pedagógicas contemporáneas reconocen la importancia de adaptar las intervenciones educativas a las características específicas de cada contexto, en este sentido Gómez et al. (2023) enfatizan la necesidad de comprender los procesos de aprendizaje desde una mirada dinámica y contextualizada, que considere las particularidades sociales, culturales e individuales de los estudiantes.

En este sentido, el programa Conmigo, Contigo y con mi Futuro se centró en fortalecer competencias socioemocionales como la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsables. Martínez y Gómez (2021) argumentan que estas habilidades son fundamentales para el bienestar emocional y la adaptación académica, y su desarrollo temprano puede impactar positivamente en la integración social y el rendimiento académico de los estudiantes. Además, la intervención de educadores y equipos interdisciplinarios promueve valores clave como la inclusión, la cohesión social y el respeto por la diversidad, principios fundamentales para lograr una convivencia armoniosa en el entorno escolar.

El análisis de las experiencias obtenidas durante la implementación del programa se basó en una metodología cualitativa de sistematización, que permitió explorar las percepciones de estudiantes y docentes. Según Gómez et al. (2023) este enfoque es valioso para captar la complejidad de los procesos educativos y la subjetividad de los actores involucrados, lo que

ofrece información clave para la toma de decisiones pedagógicas y estratégicas. Así, la sistematización no solo recopila datos, sino que también genera propuestas de mejora en la práctica pedagógica, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes y las intervenciones.

Es relevante destacar que fortalecer las competencias socioemocionales durante la transición educativa cobra aún mayor importancia cuando se considera que este periodo coincide con la preadolescencia y la adolescencia.

Así, este trabajo permitirá generar propuestas pedagógicas que puedan ser replicadas en otras instituciones educativas, con el fin de fortalecer los procesos de orientación socioemocional y promover el bienestar integral de los estudiantes en momentos de transición educativa. De esta forma, se contribuye a la construcción de un conocimiento pedagógico sólido y adaptado a las necesidades del contexto actual, lo cual resulta clave para la innovación y mejora continua de las prácticas educativas.

MOMENTO 1

Un camino que se construye en equipo.

En la Institución Educativa Guillermo León Valencia, ubicada en Duitama, Boyacá, se implementó entre 2022 y 2023 el Programa de Orientación Socioemocional para todos los grupos de primaria. Este programa tuvo como propósito fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes, promover la convivencia escolar, facilitar la transición a la educación secundaria y prevenir problemáticas psicosociales. Formó parte de las estrategias del equipo de Orientación Escolar de Duitama para consolidar y mejorar los servicios de orientación en el ámbito municipal.

Se diseñó un plan estratégico colaborativo e integrado para abordar las necesidades urbanas y garantizar la equidad en el acceso a programas de promoción y prevención en salud mental para toda la población estudiantil, sin distinción de afiliación institucional. Este plan incluyó talleres psicoeducativos, campañas de sensibilización y redes de apoyo interinstitucional, con el fin de mitigar factores de riesgo y promover el bienestar integral de los estudiantes. Márquez y Salazar (2022) señalan que este enfoque favorece la unificación de estrategias de intervención, manteniendo la flexibilidad para adaptarse a las particularidades de cada institución, lo que optimiza la eficacia de las acciones implementadas respetando la diversidad

institucional. La imagen 1 muestra una reunión del grupo de trabajo de docentes orientadoras, centrada en la unificación de estrategias.

Imagen 1. Reunión mensual de orientadores escolares



Fuente de elaboración propia.

La metodología combinó investigación-acción participativa, integrando diversas perspectivas en el diseño e implementación del programa y fomentando la interacción entre investigadores, participantes y el contexto social. Esta aproximación permitió identificar problemas y necesidades, así como co-crear soluciones contextualizadas. Mediante análisis situacionales en cada institución, se ajustaron las estrategias según los recursos, dinámicas culturales y contextos socioeconómicos. Este proceso mejoró la eficacia de la implementación y favoreció la apropiación y sostenibilidad de las estrategias por parte de las comunidades (Rodríguez y Martínez, 2023). Este enfoque coincide con la OMS (2021), que subraya la importancia de estrategias personalizadas en el ámbito educativo y promueve el empoderamiento de las comunidades en la toma de decisiones para generar impactos sostenibles.

El programa también se alinea con el Plan Nacional de Orientación Escolar presentado en 2019 por el MEN, que estableció directrices para apoyar la formación integral de los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ)². Este plan subraya la corresponsabilidad entre escuela, familia y sociedad en la creación de un entorno adecuado para el desarrollo estudiantil (MEN, 2021). A nivel local, el equipo de orientación escolar de Duitama adaptó estos lineamientos priorizando la prevención de problemáticas como la violencia, el consumo de sustancias psicoactivas y el embarazo adolescente, consolidando estrategias de acompañamiento integral y fomentando el bienestar emocional dentro de las instituciones educativas.

En este contexto, el Programa de Orientación Socioemocional implementado en el colegio Guillermo León Valencia, representa un avance significativo en la promoción del

bienestar emocional y social en el ámbito educativo. Con la promulgación de la Ley de Educación Socioemocional en 2024, que formaliza la transversalidad de estas competencias en todos los niveles educativos, se sienta un precedente importante para la institucionalización y consolidación como un eje central en la educación integral de los NNAJ. Adicionalmente, con el inicio de la pandemia de COVID-19, período que puso de manifiesto múltiples complejidades, como los desafíos en la comunicación, el distanciamiento social, la virtualidad como medio predominante y las dificultades para dialogar, compartir y socializar; y el impacto emocional asociado al aislamiento. La transición abrupta a un entorno virtual no solo interrumpió las dinámicas habituales, sino que también amplificó las desigualdades en el acceso a la tecnología, dejando a varios estudiantes excluidos de las sesiones en línea.

Posterior al regreso al aula regular de los estudiantes y docentes en el 2021, se evidenciaron problemas emocionales, de convivencia en estudiantes de primaria y alteraciones frente a los procesos educativos como; mayor deserción, bajo desempeño escolar (Melo et al., 2021) aumento de las tasas de Violencia Intrafamiliar VIF frente a NNAJ, aumento de violencia de género (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias, 2020).

En 2022, el programa se redirigió para incluir a estudiantes de preescolar y primaria, enfocándose en el autocuidado, el fortalecimiento socioemocional y el trabajo con familias a través de escuelas de padres. Este enfoque integral permitió aplicar estrategias en cuarto y quinto grado, abordando las necesidades de los niños en su transición de primaria a secundaria. Martínez y Gómez (2020) destacan que los programas socioemocionales deben priorizar el trabajo con familias para maximizar su impacto, y la inclusión de escuelas de padres refuerza el vínculo entre el entorno escolar y familiar, clave para asegurar resultados positivos. Además, se incorporaron actividades innovadoras como educación emocional, dinámicas grupales y desarrollo de hábitos saludables, adaptándose a las necesidades individuales de los estudiantes y alineándose con los principios del proyecto educativo.

En el programa Conmigo, contigo y con mi futuro, se priorizaron los ejes de interacción personal y social, destacando el eje "proyecto de vida" en lengua castellana. Esta integración permitió ajustar las metodologías de enseñanza para ofrecer un enfoque flexible, centrado en las necesidades de los estudiantes y en el desarrollo de competencias socioemocionales. Según Morales y Sánchez (2023) los enfoques pedagógicos que vinculan el aprendizaje académico con las experiencias personales favorecen un ambiente inclusivo y empático, lo que facilitó una

conexión más profunda con los estudiantes y promovió una atmósfera de colaboración para el desarrollo de habilidades sociales y la reflexión sobre su futuro.

Este enfoque metodológico se complementó con una planificación estructurada para el año 2023, la cual no solo consolidó los aprendizajes previos, sino que también estableció nuevas metas para el fortalecimiento de competencias socioemocionales. La planificación incluyó objetivos específicos para fortalecer competencias como la regulación emocional y la empatía, a través de secuencias didácticas, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Secuencia didáctica Unidad Uno “Programa Navegar Seguro

Unidad 1: “Conmigo mismo”			
Competencia General	Competencia Específica	Desempeño grado cuarto	Desempeño grado quinto
AUTOCONCIENCIA		Identifica lo que me hace único y diferente.	Reconocer lo que a mis compañeros les gusta de mí y como me hace sentir eso.
		Pensar en actividades divertidas para tener alternativas al uso de dispositivo electrónicos y de la televisión	Reconocer como la publicidad busca fomentar un concepto del cuerpo que no siempre es sano y como esto puede afectar como me veo así mismo.
	Auto eficiencia	Comprender que nuestra inteligencia puede crecer.	Confiar en mis capacidades, aunque otros duden en mí.
	Conciencia emocional	Reconocer cuando tengo vergüenza y saber cómo manejarla.	Medir mi rabia
		Reconocer como me estoy sintiendo en un momento adecuado.	Observar cómo me estoy sintiendo en un determinado momento.

Fuente: Adaptado del programa Navegar Seguro [Imagen], por Ministerio de Educación Nacional (MEN), s.f., Colombia Aprende (<https://goo.su/MlOm>).

Las secuencias se llevaron a cabo en 10 sesiones que combinaron actividades prácticas y reflexivas, utilizando recursos audiovisuales, ejercicios escritos y dinámicas grupales. Estrategias como la escritura de narrativas personales y la representación de roles favorecieron la reflexión

sobre emociones y habilidades sociales, facilitando un aprendizaje significativo. Según Fernández y Ruiz (2023) estas metodologías fomentan la interacción social y la autorregulación en contextos escolares, permitiendo a los estudiantes interactuar con sus compañeros, comprender mejor las emociones ajenas y gestionar las propias. Al practicar habilidades comunicativas en un entorno reflexivo, los estudiantes incrementaron su conciencia emocional, lo que les permitió regular sus reacciones y mejorar sus relaciones interpersonales y bienestar emocional. Este enfoque integral fue esencial para superar barreras y maximizar el impacto del programa, promoviendo la participación activa de estudiantes, docentes y familias, y fortaleciendo tanto el aprendizaje académico como el bienestar socioemocional de la comunidad educativa.

Siguiendo esta línea, para el desarrollo de las guías, se planificaron tres estrategias complementarias. La primera destaca actividades de introducción y acercamiento a los niños, durante las cuales se construyó, en colaboración con ellos, un árbol de problemas [2]. Este ejercicio permitía identificar colectivamente aquellos aspectos que requerían ser fortalecidos, tal como se ilustra en la imagen 2.

Imagen 2. Participación de los estudiantes en la formulación del árbol de problemas.



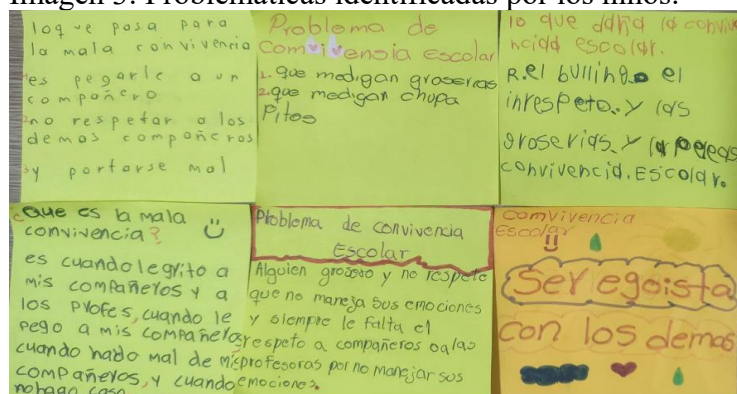
Fuente: Elaboración propia (2023)

Además, se promovió la interacción entre los estudiantes y el docente o facilitador, estimulando la participación de los niños y las niñas, quienes aportaron ideas, identificaron causas y efectos, y contribuyeron a la construcción participativa del árbol de problemas. En este sentido, la investigación sobre pedagogía infantil ha resaltado la importancia de la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo, favoreciendo la creación de espacios de aprendizaje inclusivos y respetuosos (Ramírez et al., 2021). De igual manera, estudios recientes indican que la construcción colectiva de soluciones, como en el caso del árbol de problemas,

fortalece las habilidades sociales y emocionales de los niños, mejorando su capacidad para identificar y abordar conflictos de manera constructiva (González y Pérez, 2022).

Un análisis de los escritos y narrativas de los estudiantes resultado del árbol del problema revela un patrón recurrente de comportamientos que reflejan actitudes de irrespeto, como el uso de apodos ofensivos, lenguaje vulgar, gritos y agresiones físicas; como se evidencia en la imagen 3.

Imagen 3: Problemáticas identificadas por los niños.



Fuente: Elaboración propia (2023)

Estos comportamientos impactan de manera negativa en la convivencia escolar, dificultando la construcción de un ambiente de respeto y colaboración entre los estudiantes. Los hallazgos subrayan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que promuevan el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos, fundamentales para el bienestar y desarrollo NNJA el contexto educativo.

La segunda estrategia consistió en un taller de psicoeducación con el que se daba cierre al proceso semestral, el cual consistió en el diseño de una actividad lúdica tipo carrera de observación en la que se ubicaron entre cinco y seis estaciones que recopilaban todos los temas abordados durante las sesiones, proponían un ejercicio que diera cuenta de los conceptos apropiados por los niños a lo largo del proceso. Entre las actividades de la carrera de observación se encontraban el uso de una ruleta con imágenes para identificar estrategias de manejo del estrés, búsqueda de parejas para acciones de autocuidado, pintura dactilar para fortalecimiento de autoestima, entre otras. En la imagen 4 se observa la participación de las niñas en la actividad de pintura dactilar.

Imagen 4: Actividad “Dejando huella”



Fuente: Elaboración propia (2023)

Además, se desarrolló una escuela para padres centrada en el manejo de emociones, basada en el documento Padres como coaches de emociones. La propuesta comenzó con una actividad introductoria en la que los participantes identificaron diversas emociones a través de imágenes. Luego, se exploró cómo las familias de origen de los asistentes habían gestionado las emociones, promoviendo una reflexión crítica sobre las dinámicas emocionales en sus contextos familiares actuales. La imagen 5 muestra una sesión de la escuela para padres sobre manejo de emociones, dirigida a padres y cuidadores.

Imagen 5. Escuela de padres



Fuente: Elaboración propia (2022)

A continuación, se presentó el papel de los padres como modelos de conducta y acompañantes en el desarrollo emocional de niños, niñas y adolescentes, abordando los cuatro estilos de crianza relacionados con el manejo emocional: el que minimiza, el que desaprueba, el relajado y el que actúa como entrenador emocional, analizando sus características y consecuencias. Se ofrecieron recomendaciones prácticas para ayudar a los padres a identificar y manejar las emociones de sus hijos, promoviendo una crianza emocionalmente consciente y constructiva.

Las estrategias implementadas fueron concebidas desde un enfoque lúdico-pedagógico, considerando el juego como un recurso central para la enseñanza y el aprendizaje. Según Ausubel (2019) el aprendizaje es significativo cuando quien aprende es capaz de establecer una conexión con su conocimiento previo, participando activamente en las dinámicas implementadas y contextualizadas, lo que lleva a la construcción de su conocimiento. En este marco, una de las actividades diseñadas para el reconocimiento de emociones se detalla en la imagen 6.

Imagen 6. Fotografía de ejercicio de identificación de emociones “Hoy me siento...”



Fuente: Elaboración propia (2023)

La actividad tuvo como objetivo que los estudiantes identificaran y expresaran la emoción que experimentaban en ese momento. Los practicantes les proporcionaron un globo para representar gráficamente su emoción, lo que facilitó una exploración individual y creativa de sus sentimientos. Luego, en un espacio grupal, los estudiantes compartieron sus dibujos, lo que promovió una reflexión colectiva sobre las emociones y generó un ambiente de apoyo mutuo. Este momento también permitió brindar acompañamiento individual a los niños que lo necesitaban, favoreciendo su proceso emocional.

Como señalan Moreno, Gómez y Pérez (2020) “las actividades pedagógicas que integran elementos emocionales y lúdicos permiten a los niños no solo reconocer y gestionar sus emociones, sino también fortalecer vínculos sociales y habilidades como la empatía, fundamentales para su desarrollo integral” (p. 50). Este enfoque brinda a los estudiantes la oportunidad de conectar profundamente con sus emociones y desarrollar habilidades interpersonales esenciales, como la empatía, que son clave para su crecimiento personal y social.

El éxito de estas actividades también depende del rol crucial de los docentes. Ellos brindaron apoyo constante, asignaron espacios adecuados y facilitaron la interacción con los

estudiantes, asegurando que las actividades se alinearan con los objetivos pedagógicos del grado. Su acompañamiento cercano permitió un seguimiento detallado de los avances de los estudiantes, lo que facilitó identificar necesidades específicas y oportunidades de mejora.

Al mantenerse involucrados en el proceso, motivaron en los estudiantes a la aplicación de lo aprendido en la vida cotidiana, creando conexiones entre las dinámicas escolares y los desafíos emocionales que los estudiantes enfrentan en otros entornos. De esta forma, el programa contribuyó al bienestar emocional y social de los estudiantes dado a la colaboración constante y comprometida del cuerpo docente.

Las evidencias recopiladas incluyeron grabaciones de sesiones, hojas de trabajo de los estudiantes y observaciones de los docentes, las cuales reflejaron avances significativos en la integración de competencias socioemocionales. Estas evidencias permitieron identificar patrones de mejora, como una mayor disposición de los estudiantes para participar en discusiones grupales y una notable reducción de conflictos interpersonales. Por otro lado, se destacó la necesidad de seguir fortaleciendo la conexión entre las familias y la institución educativa, dado que el acompañamiento parental se mostró como un factor clave para consolidar los aprendizajes.

MOMENTO 2

Reconstruir lo realizado desde otra mirada.

Los instrumentos para obtención de los datos se constituyeron de entrevistas semiestructuradas con los docentes directores de grado que acompañaron el proceso, grupos focales con estudiantes de grado sexto y la revisión documental de los informes de las prácticas realizadas por estudiantes de psicología, y en particular y destacable las actividades ejecutadas por los niños y las niñas. Este diseño metodológico permitió triangular la información desde diferentes perspectivas, garantizando una comprensión integral del proceso y sus resultados. La articulación de estos instrumentos facilitó la construcción de un análisis riguroso sobre la implementación y el impacto de la intervención educativa.

El objetivo de estos instrumentos significó la identificación de áreas de mejora que permitieron garantizar la continuidad y el fortalecimiento del programa a lo largo de los próximos años.

En cuanto al primer instrumento aplicado consistió en una entrevista semiestructurada con los docentes que acompañaron el proceso, según González (2020) la entrevista es un instrumento de recolección de información cualitativa utilizado en diversas áreas de investigación para obtener datos detallados y profundos de los participantes, se caracteriza por ser un proceso de comunicación interactiva en el cual el investigador obtiene información relevante a través de preguntas estructuradas o semiestructuradas, adaptadas a la situación y contexto del entrevistado

En este caso, se aplicó a 4 docentes que acompañaron el proceso en los grados cuarto y quinto durante los años 2022 y 2023, con el objetivo de identificar su percepción sobre el proceso realizado, así como recibir sus sugerencias para mejorar y fortalecer el proyecto de orientación socioemocional en la institución educativa, las preguntas orientadoras se establecieron en torno a las siguientes categorías de análisis:

1. Percepción del programa.
2. Percepción de los efectos del programa en la convivencia.
3. Percepción de los beneficios de la orientación socioemocional en la convivencia.
4. Adaptación de los estudiantes al entorno escolar.
5. Desafíos para la implementación eficaz del programa.

La entrevista se llevó a cabo de manera individual, lo que permitió una interacción directa con cada docente, brindando la oportunidad de recoger respuestas más profundas y detalladas sobre su experiencia en el programa. Este instrumento tiene la ventaja de la flexibilidad en la interpretación de las respuestas y en la exploración de aspectos que no podrían capturarse en cuestionarios más rígidos (Salazar y Pérez, 2021). A través de este instrumento, se busca no solo recoger opiniones y evaluaciones sobre el proceso, sino también identificar áreas de oportunidad para la mejora continua los procesos desarrollados.

Por su parte el grupo focal, como técnica de investigación cualitativa, permitió obtener información detallada sobre las percepciones, opiniones y experiencias de los participantes a través de la interacción grupal, para Robinson (2020) es un instrumento que resulta adecuado para explorar las diversas perspectivas de los miembros del grupo y profundizar en sus experiencias dentro de un ambiente controlado y seguro. En este contexto, el grupo focal permitió que los estudiantes compartieran sus vivencias y aprendizajes generados durante las fases del proyecto *Conmigo, Contigo y con mi Futuro*.

Teniendo en cuenta las disposiciones éticas de la investigación por tratarse de menores de edad se solicita el diligenciamiento de un consentimiento informado en el que los padres de familia autorizan la participación de los estudiantes en la sesión de grupo focal en la que se aplica la guía diseñada por las investigadoras, con el fin reconstruir las vivencias de los estudiantes que participaron en el proyecto de orientación socioemocional.

Para la realización del grupo focal, se utilizó un muestreo intencional, el cual, según señala Hernández et al. (2021) es un tipo de muestreo no probabilístico en el cual los participantes son seleccionados de manera deliberada y estratégica en función de características específicas que los hacen representativos del fenómeno de estudio. Etikan, Musa y Alkassim (2019) destacan que, en este tipo de muestreo, el investigador elige aquellos casos que considera que pueden proporcionar la información más relevante para responder a los objetivos de la investigación. Este enfoque es particularmente útil cuando el investigador busca conocer experiencias o perspectivas específicas de un grupo de personas, como en este caso, estudiantes de una población escolar.

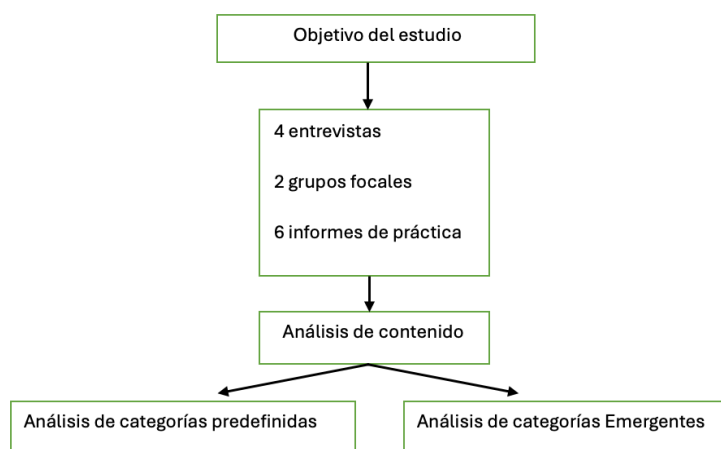
En el proceso de sistematización, se seleccionó una muestra intencional de seis estudiantes que cursaron cuarto y quinto grado en la sede Campo Amor durante 2022 y 2023, y que en 2024 se encuentran en sexto grado en la sede Integrado. La selección se basó en su experiencia directa en el contexto educativo analizado, lo que les brinda una perspectiva relevante para los objetivos del grupo focal. Esta muestra no probabilística se eligió para asegurar que los participantes ofrecieran información rica y contextualizada, acorde con los fines del estudio.

El tercer instrumento utilizado en el análisis corresponde a la revisión documental de los informes de las prácticas realizadas. Estos informes incluyen testimonios de los docentes sobre el impacto y los resultados del programa, así como las conclusiones y recomendaciones derivadas del mismo. Además, se describen las actividades desarrolladas por los estudiantes, las cuales forman parte de este proceso de análisis. Estos documentos proporcionan evidencia tangible del desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes y de cómo el programa ha influido en su formación integral. La revisión de estos informes complementa las percepciones obtenidas en la entrevista y el grupo focal, permitiendo reconstruir de manera más precisa el proceso llevado a cabo y reforzando la validez de los resultados obtenidos.

Estos tres instrumentos, en conjunto, permitieron reconstruir la experiencia de manera integral, recogiendo las voces de los estudiantes, docentes y practicantes, y permitiendo una comprensión profunda de los procesos vividos. A través de relatos, fotografías y otros recursos, se evidenció el enfoque cualitativo y participativo del proyecto, mostrando cómo la participación activa de los diferentes actores involucrados enriqueció el proceso y favoreció el aprendizaje socioemocional tanto de los niños como de los estudiantes en práctica.

El análisis de los datos obtenidos se estructuró de la siguiente manera: primero, se realizó un análisis de contenido, que dio como resultado un análisis semántico sobre la percepción del programa Conmigo Contigo y Futuro, basado en las categorías predefinidas por las investigadoras. También se identificaron categorías emergentes, para luego analizar los resultados sobre la percepción de los efectos del programa, como se muestra en la imagen 7.

Imagen 7: Esquema del proceso realizado.



Fuente: Elaboración propia (2024)

Una vez realizado el rastreo inicial, se identificó que el concepto central que orientó la sistematización del proyecto “Contigo, conmigo y con mi futuro: orientación socioemocional para la vida en el Colegio Guillermo León Valencia” correspondió a la transición armónica de los estudiantes de primaria a secundaria. Este proceso fue entendido como un paso fluido y bien gestionado entre ambos niveles educativos, con un enfoque en la integración de las nuevas demandas académicas, sociales y emocionales a partir de los aprendizajes previos de los estudiantes. Con este enfoque, la sistematización del proyecto permitió visibilizar los logros alcanzados, e identificar oportunidades de mejora para futuras intervenciones en contextos similares. La experiencia adquirida en este proceso resalta la relevancia de planificar estrategias

integrales que aborden tanto las demandas académicas como las socioemocionales, asegurando una transición efectiva y enriquecedora para los estudiantes.

Durante el proceso, surgieron categorías significativas relacionadas con las secuelas emocionales de la postpandemia, como la ansiedad y la desmotivación en los estudiantes. Estas reflexiones se compararon con los planteamientos de Piqueras et al. (2022) quienes destacan el papel crucial de las intervenciones socioemocionales para mitigar los efectos psicológicos derivados de la interrupción educativa tras eventos de gran impacto, como la pandemia. Los autores señalan que estas intervenciones deben centrarse no solo en reducir la ansiedad y el estrés, sino también en promover habilidades como la autorregulación emocional, las relaciones interpersonales saludables y el manejo de la incertidumbre. Además, subrayan la importancia de diseñar programas adaptados a las necesidades de los estudiantes, utilizando metodologías participativas que fomenten el sentido de pertenencia y el apoyo mutuo dentro de la comunidad educativa. Estas acciones, argumentan, no solo favorecen el bienestar psicológico, sino que también refuerzan la resiliencia para enfrentar futuras adversidades, fortaleciendo el desarrollo académico y personal de los alumnos.

Además, es fundamental realizar una planificación detallada que considere los recursos disponibles, los plazos y los actores involucrados. A través de un enfoque participativo, que incorpore la retroalimentación de los participantes y otros actores clave, establecer un ciclo de mejora continua que facilite el éxito sostenido del programa.

A partir de la información recogida mediante los instrumentos aplicados, surgen-varias categorías emergentes que recurrentemente surgen en el análisis, tales como habilidades socioemocionales, empatía, adaptación escolar, convivencia, y prevención de problemáticas psicosociales. Estas categorías representan componentes esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes en dimensiones afectivas, interpersonales y éticas. Los resultados esperados del programa incluyen el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, las cuales son fundamentales para promover un desarrollo emocional y social saludable en los estudiantes. De acuerdo con el modelo de habilidades socioemocionales de Denham (2015) estas competencias incluyen la autorregulación emocional, la empatía y la toma de decisiones responsables, las cuales son esenciales para mejorar la calidad de las interacciones dentro del entorno escolar, ya que a través de estas competencias, se genera un ambiente enmarcado dentro de dinámicas relacionales de los actores inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje que propicia la

interiorización e internalización de los contenidos no sólo académicos, sino también de habilidades que repercutirán en la vida de los estudiantes.

El análisis de los datos obtenidos ofrece evidencia relevante sobre la eficacia del programa en la prevención de problemáticas psicosociales, como la violencia escolar, el bullying y el aislamiento social. En este contexto, el fomento de habilidades como la empatía, la resiliencia y la autorregulación emocional es clave para reducir estas problemáticas (Greenberg et al., 2020). La investigación destaca la importancia de crear un entorno escolar que favorezca la convivencia, promoviendo una cultura de respeto mutuo, inclusión y colaboración.

Los hallazgos sugieren que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales no solo mejora la convivencia, sino que también impacta positivamente en el bienestar general de los estudiantes y en la dinámica de la comunidad educativa. Estos resultados se alinean con las teorías de desarrollo socioemocional y aprendizaje social, que subrayan la necesidad de integrar estas competencias en el currículo escolar para prevenir conductas violentas y promover un ambiente seguro y armonioso para todos los estudiantes.

El proyecto “Contigo, conmigo y con mi futuro: orientación socioemocional para la vida en el Colegio Guillermo León Valencia” se centra en la transición armónica de los estudiantes de primaria a secundaria. Este proceso requiere integrar las nuevas demandas académicas, sociales y emocionales con los aprendizajes previos, lo que implica no solo una adaptación curricular, sino también una atención integral a los aspectos emocionales, sociales y psicológicos, favoreciendo un desarrollo holístico durante este cambio significativo (Lanza y Gómez, 2021).

La importancia de garantizar una transición armónica se intensifica en el contexto post-pandemia, donde las secuelas emocionales y los desafíos de adaptación han afectado especialmente a los estudiantes que vivieron interrupciones en su formación. En este escenario, la orientación socioemocional juega un papel crucial para ayudarles a superar las dificultades emocionales y fortalecer sus competencias sociales, permitiéndoles afrontar de manera efectiva los retos asociados con este proceso de transición.

La pandemia de COVID-19 transformó la educación, alterando radicalmente las dinámicas escolares y sociales. Como señala Goleman (2020) “La pandemia ha puesto de manifiesto la importancia de educar no solo la mente, sino también el corazón, integrando habilidades emocionales esenciales para enfrentar la incertidumbre y el cambio” (p. 45). El

aislamiento y la incertidumbre afectaron el bienestar emocional de los estudiantes, lo que hizo urgente el desarrollo de competencias socioemocionales como la resiliencia, el autoconocimiento y la empatía. Ante este panorama, la educación se adaptó para abordar tanto las demandas cognitivas como las emocionales y sociales de los estudiantes, destacándose el aprendizaje significativo. Este enfoque fomenta la integración activa de nuevos conocimientos con experiencias previas, favoreciendo una comprensión profunda. Además, se implementaron dinámicas grupales y actividades experienciales que promovieron la reflexión, la autoexploración y el desarrollo integral.

La intervención se sustentó en evidencia empírica que resalta la importancia de crear espacios seguros y colaborativos para el aprendizaje socioemocional. Se llevaron a cabo talleres participativos donde los estudiantes exploraron sus emociones y diseñaron estrategias para manejar el estrés y la incertidumbre, lo que fortaleció la cohesión grupal y facilitó la transición hacia nuevas dinámicas sociales, como se ilustra en la imagen 8.

Imagen 8: Actividad grupal sobre identificación de emociones.



Fuente: elaboración propia (2023)

La implementación de estas acciones estuvo acompañada de un proceso de evaluación continua, que permitió ajustar las estrategias según las necesidades emergentes de los estudiantes y sus contextos particulares. Así, el proyecto no solo se convirtió en un espacio de aprendizaje, sino también en un mecanismo de apoyo integral que contribuyó a mitigar las secuelas emocionales de un contexto adverso. Este enfoque pedagógico se alinea con los principios de la educación integral, que enfatiza el desarrollo holístico del individuo y la promoción de habilidades para la vida.

Momento 2.2: De-construcción de la experiencia, por medio de la matriz de categorías para análisis.

La sistematización del proyecto de orientación socioemocional, fundamentada en la información obtenida mediante dos grupos focales constituidos por los estudiantes que cursaban sexto grado, entrevistas con docentes y revisión de informes de los estudiantes de psicología en prácticas profesionales, permite reconstruir las experiencias vividas por los protagonistas, así como analizar su percepción del programa. Este enfoque posibilita identificar el aporte del proyecto al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, al tiempo que destaca áreas de mejora que pueden contribuir a la continuidad y evolución de la iniciativa. En este sentido, se busca garantizar un impacto positivo y sostenido en la convivencia escolar y la prevención de problemáticas psicosociales en el contexto educativo.

Para estructurar el análisis, se definieron categorías específicas que permitieron una comprensión más detallada de los resultados. Estas categorías lograron dar cuenta del objetivo general de este trabajo, el cual fue el de establecer la percepción del efecto de la estrategia Conmigo, Contigo y con mi Futuro implementadas en el colegio Guillermo León Valencia. Para resolver el objetivo se incluyó en el análisis las categorías predefinidas por las investigadoras percepción del programa, percepción de la orientación socioemocional, beneficios de la orientación socioemocional, efectos en la convivencia, pertinencia de las actividades desarrolladas, desafíos y obstáculos. Asimismo, al realizar una triangulación con la asesora del proyecto y trabajos realizados por autoridades teóricas que orientan sobre las categorías de análisis como; Blanchard, J. (2005), Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018) y UNICEF. (n.d.); indican, a la orientación socioemocional como la educación y el desarrollo de habilidades que permiten a los individuos gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Varios teóricos han abordado esta temática, destacando su importancia en el ámbito educativo y social.

Uno de los enfoques más relevantes proviene de la teoría de las habilidades socioemocionales, que enfatiza la necesidad de integrar estas competencias en el currículo escolar. Según Alvarado et al., (2020) la incorporación de la educación emocional en las escuelas no solo mejora el bienestar de los estudiantes, sino que también potencia su rendimiento académico y su capacidad para interactuar de manera efectiva con los demás.

Los beneficios de la orientación socioemocional son amplios y variados. Se ha demostrado que el desarrollo de habilidades socioemocionales contribuye a una mejor salud mental, fomenta la resiliencia y mejora las relaciones interpersonales. Además, los programas de aprendizaje socioemocional han mostrado resultados positivos en la reducción de comportamientos problemáticos y en la mejora del clima escolar

Por ejemplo, un estudio indica que los programas de aprendizaje socioemocional ayudan a los estudiantes a construir autoconciencia y habilidades interpersonales, lo que a su vez impacta positivamente en su desempeño académico.

La orientación socioemocional también tiene un impacto significativo en la convivencia escolar. La implementación de estrategias de orientación psicopedagógica ha demostrado ser efectiva para mejorar la convivencia entre los adolescentes en el entorno escolar. Esto se debe a que fomenta un ambiente de respeto y colaboración, donde los estudiantes se sienten valorados y apoyados; al igual se ha observado que la educación socioemocional ayuda a los estudiantes a manejar conflictos de manera constructiva, lo que contribuye a una convivencia pacífica y a la creación de comunidades escolares más cohesivas. Se incluyó categorías de análisis; resignificación del clima escolar, reconocimiento personal y grupal de competencias socioemocionales concretas (como la empatía y la resolución de conflictos), la vinculación de lo socioemocional con otras áreas del currículo, los retos y obstáculos encontrados, el rol de los docentes en la implementación y la participación de otros actores, como padres y directivos.

La implementación de estrategias didácticas basadas en las inteligencias múltiples puede facilitar el desarrollo de competencias socioemocionales. Actividades que fomenten la colaboración y el trabajo en equipo ayudan a desarrollar habilidades como la empatía y la comunicación efectiva, esenciales para un clima escolar saludable. La selección de estas categorías responde a su relación directa con los objetivos de la sistematización, permitiendo un análisis integral y orientado a la mejora continua del proyecto. Según Gardner (1983) la teoría de las inteligencias múltiples sugiere que cada individuo posee diferentes tipos de inteligencia, lo que implica que los estudiantes aprenden y expresan sus habilidades de diversas maneras. Esta diversidad favorece un clima escolar inclusivo y positivo, donde se valora a los estudiantes, promoviendo mejores relaciones interpersonales y convivencia escolar, y un desarrollo socioemocional más sólido.

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) enfatiza la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje, se argumenta el aprendizaje es un proceso social que ocurre a través de la interacción con otros. En este sentido, el clima escolar se convierte en un espacio crucial para el desarrollo de competencias socioemocionales, ya que las interacciones entre estudiantes y docentes pueden influir significativamente en su bienestar emocional y social.

La implementación de prácticas que fomenten la cooperación y el apoyo mutuo en el aula facilita un entorno donde los estudiantes pueden expresar sus emociones y desarrollar habilidades socioemocionales. Esto es clave en el proyecto "Contigo, conmigo y con mi futuro", que busca fortalecer la colaboración y el sentido de comunidad entre los estudiantes. Según Ruvalcaba Romero (2020) la integración de las teorías de las inteligencias múltiples y sociocultural en la educación amplía la comprensión sobre cómo mejorar el clima escolar y desarrollar competencias socioemocionales. Al reconocer la diversidad de inteligencias y la importancia de las interacciones sociales, se pueden crear entornos de aprendizaje inclusivos y efectivos, beneficiando a los estudiantes y la comunidad escolar.

En cuanto al análisis de la información, se implementó una triangulación de datos producto de las entrevistas, observaciones y conclusiones de los grupos focales, que combina las perspectivas ofrecidas por este tipo de instrumentos, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Tabla de triangulación de información.

Instrumento	Categorías
Entrevista #1	• Percepción de los efectos del programa en la convivencia.
Entrevista #2	• Adaptación de los estudiantes al entorno escolar
Entrevista #3	• Percepción del programa socioemocional. • Percepción de los beneficios de la orientación socioemocional.
Entrevista #4	• Percepción de los efectos del programa en la convivencia
Grupo Focal	• Percepción de los beneficios de la orientación socioemocional.
Revisión documental	• Desafíos para la implementación eficaz del programa. • Percepción de los efectos del programa de convivencia.

Fuente: elaboración propia (2024)

Tabla 3. Categorías Emergentes

Instrumento	Categorías
Entrevista #1 – 2 - 3 – 4, Grupo Focal y Revisión documental	• Habilidades socioemocionales • Empatía • Adaptación escolar • Convivencia

	• Prevención de problemáticas psicosociales.
--	--

Fuente: elaboración propia (2024)

Este proceso garantiza una visión más completa y contrastada, destacando las interconexiones entre las diversas fuentes de información. El análisis se llevó a cabo mediante análisis de contenido, técnica descrita por Fernández (2002) que consiste en codificar e interpretar textos para extraer conclusiones, aplicable a materiales textuales o icónicos cualitativos. Se utilizó el software Atlas.ti 8 para estructurar la codificación de los datos. Este procedimiento incluyó la codificación abierta, permitiendo identificar patrones, temas recurrentes y significados profundos. Aunque los resultados iniciales se presentaron gráficamente, se trabajó en mejorar su claridad con descripciones detalladas para explicar los procesos y hallazgos más relevantes. Este análisis enriquecido permitió evaluar tanto los logros como las limitaciones del proyecto, y proponer estrategias para su mejora y sostenibilidad. A través de las categorías de análisis, la triangulación y el uso de técnicas cualitativas, se garantiza un análisis riguroso que contribuye al conocimiento y la práctica en la orientación socioemocional en contextos educativos (Hernández et al., 2014).

Para la recolección y análisis de información cualitativa, es fundamental estructurar un proceso que permita extraer y organizar los datos de manera sistemática. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la codificación temática, que agrupa las respuestas similares para identificar patrones recurrentes. Estos instrumentos permiten explorar la percepción de los participantes sobre el programa de orientación socioemocional, además, se busca sintetizar los hallazgos de manera que reflejen tanto los consensos como las diferencias entre los participantes.

A partir de la información obtenida durante el tiempo de aplicación del programa, se logró evidenciar factores relevantes que aportan a la generación de una matriz de análisis cualitativa (Anexo 1). Una matriz de categorías de análisis cualitativa es una herramienta fundamental para clasificar, sistematizar y comprender patrones emergentes en los datos recolectados (Creswell y Poth, 2018). Esta herramienta ayuda a estructurar la información en categorías o temas que surgen de la investigación, facilitando el análisis sistemático y la interpretación de los hallazgos (Vaismoradi, Jones, Turunen, y Snelgrove, 2016).

En el ámbito educativo, una matriz de análisis cualitativa ayuda a identificar y comprender fenómenos sociales y emocionales en el entorno escolar, facilitando decisiones

basadas en evidencia (Miles, Huberman, y Saldaña, 2020). Organiza y visualiza categorías clave, como la percepción del programa de orientación socioemocional, la adaptación de los estudiantes, los efectos en la convivencia escolar, las dinámicas grupales en el proceso de orientación, la relación entre habilidades socioemocionales y convivencia, la integración de la orientación en la vida escolar y los resultados a largo plazo en la formación estudiantil.

La sistematización de la experiencia Conmigo, Contigo y con mi Futuro se basa en la recolección y análisis de la información obtenida a partir de los instrumentos metodológicos anteriormente mencionados que permiten la reconstrucción del proceso mediante los relatos de los participantes. A través de la técnica del análisis narrativo, se identifican las citas de las categorías tenidas en cuenta por las investigadoras que capturan las experiencias subjetivas y colectivas vividas durante la implementación del programa.

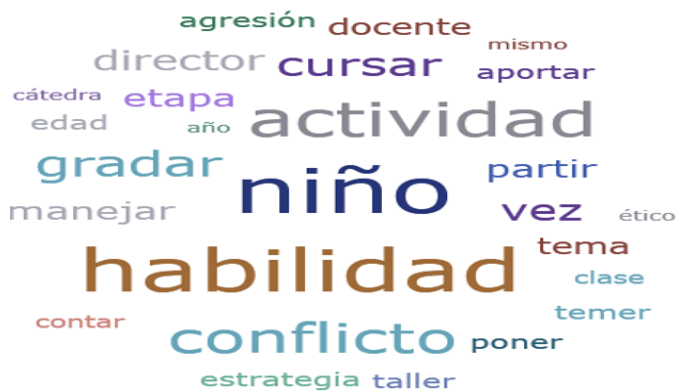
El análisis narrativo es una metodología cualitativa que se centra en interpretar las historias y discursos de los participantes, permitiendo deconstruir y reorganizar el contenido narrativo para acceder a los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias en un contexto específico. Este enfoque es comúnmente utilizado en estudios que exploran dimensiones subjetivas y complejas, especialmente en ciencias sociales y psicología (Riessman, 2008; Josselson, 2011). Facilita la deconstrucción de las narrativas, analizando cómo se articulan las dinámicas pedagógicas, emocionales y sociales, y revelando patrones de impacto que no se identificarían fácilmente con enfoques cuantitativos. Al priorizar las experiencias de los participantes, el análisis narrativo permite contextualizar los matices en las respuestas y actitudes, contribuyendo a una interpretación más holística y crítica del fenómeno estudiado (Clandinin y Connelly, 2020).

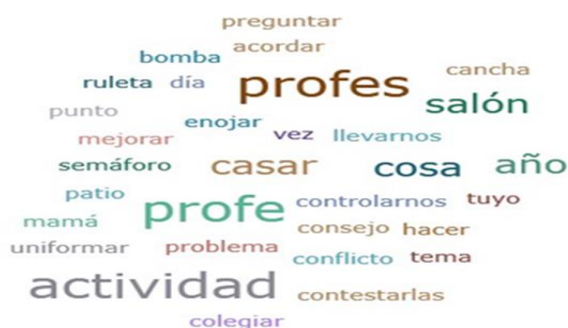
Habilidades socioemocionales, contigo, conmigo y con mi futuro.

Los resultados de esta investigación buscan contribuir a la consolidación de modelos educativos que integren el aprendizaje socioemocional en el currículo, siguiendo la propuesta de Castro y Ramírez (2022) sobre la importancia de enfoques holísticos en la educación actual. El análisis realizado promueve estrategias para fortalecer la permanencia escolar y crear entornos educativos inclusivos y motivadores, especialmente en el contexto postpandémico, marcado por desafíos pedagógicos y emocionales (Gómez et al., 2023). Así, se pretende generar espacios educativos resilientes que respondan a las diversas necesidades emocionales de los estudiantes, favoreciendo su bienestar y aprendizaje integral.

El análisis preliminar de la información recopilada en las entrevistas, realizado con el software Atlas.Ti, identificó citas que reflejan la percepción de los docentes sobre el programa *Conmigo, Contigo y con mi Futuro*. Se emplearon nubes de palabras como estrategia lexicométrica para determinar los términos más frecuentes en las respuestas de los participantes. La nube de palabras mostró que los conceptos más relevantes para los docentes son habilidades, actividad, conflicto y grado, como se observa en la imagen 9.

Imagen 9. Nube de ideas Altas. Ti, concepto de entrevistas.

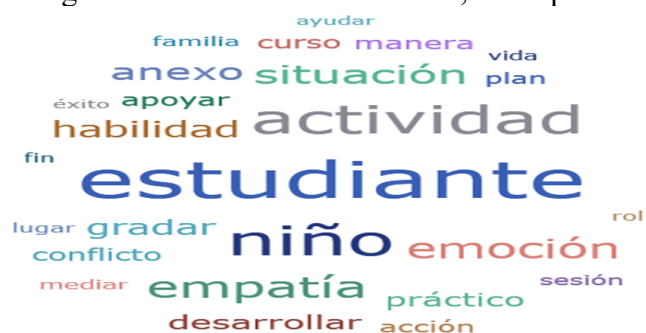




Fuente: Construcción basada en el Atlas.Ti (2024)

Los niños y niñas destacan la importancia del diálogo sobre emociones, la relación entre las habilidades socioemocionales y el bienestar, la oportunidad de hacer amigos y mejorar la relación con compañeros, y la capacidad de autorregulación. Prefieren actividades lúdicas como juegos con globos, música, cine y baile, e identifican situaciones que requieren manejo de emociones y resolución de conflictos mediante técnicas como la respiración guiada y el semáforo de las emociones. El análisis del instrumento de recolección de información y la revisión documental, reflejada en la imagen 11, muestra la nube obtenida de los informes de los estudiantes de práctica responsables de implementar las guías del programa socioemocional Navegar Seguro.

Imagen 11. Nube de ideas Altas. Ti, concepto de informes



Fuente: Construcción basada en el Atlas.Ti (2024)

En la representación visual, las palabras clave identificadas fueron estudiante, emoción, empatía y actividad, las cuales contextualizan la realidad de los alumnos y la aplicabilidad de los talleres en el fomento del trabajo cooperativo y la gestión emocional, contribuyendo al desarrollo personal e interpersonal. En la evaluación final de los estudiantes en práctica, se sugirió continuar con el programa, ya que favorece el establecimiento de relaciones positivas dentro y fuera del aula, y el desarrollo de habilidades de regulación emocional. Estos procesos son

cruciales en el contexto educativo, especialmente en la educación primaria, donde los niños comienzan a asimilar normas sociales, expresar emociones y adaptarse a las circunstancias.

Es recomendable evaluar continuamente las estrategias aplicadas para mejorar el manejo emocional desde edades tempranas. Además, es necesario repensar el proceso de intervención para comprender y reconstruir la secuencia de eventos, decisiones y factores que influyeron en la experiencia. A través de las técnicas e instrumentos utilizados, se deben identificar patrones y regularidades, lo que contribuirá a comprender las relaciones entre los elementos propuestos. Los resultados deben explicarse claramente, considerando tanto las causas de los resultados positivos como negativos, para orientar futuras intervenciones y fortalecer la efectividad del programa.

Como parte del análisis, se diseñó una red semántica que permitió organizar visualmente las unidades de análisis e identificar las relaciones entre ellas, como se muestra en el anexo número 8.

Se puede evidenciar en la red semántica que los entrevistados consideraron en cuanto a la percepción del programa Conmigo, Contigo y con mi Futuro razones, finalidades, sugerencias, desafíos, actividades, finalidades, estrategias, apropiación y efectos para la implementación de programas que trabajen habilidades socioemocionales y en este caso la que se implementa en el colegio Guillermo León Valencia de la ciudad de Duitama. A continuación, se mencionan algunos apartados de las entrevistas:

La percepción establece que los beneficios establecidos por los participantes se encuentran en un desarrollo integral de los niños y niñas de primaria, por que generan habilidades emocionales y sociales.

“...creo que la orientación socioemocional es crucial para el desarrollo integral de los niños, sobre todo en primaria teniendo en cuenta que esto les ayuda a desarrollar habilidades emocionales, sociales y sabiendo que somos sociales por naturaleza, ent 1”

Las razones que se establecen para la implementación del Conmigo, Contigo y con mi Futuro el bienestar general y el desarrollo y el éxito académico de los niños,

“las habilidades son fundamentales para el bienestar general y el desarrollo y el éxito académico de los niños, obviamente que mi percepción frente a este programa es algo positivo que yo aplaudo, pues obviamente gracias al apoyo externo que le ofrecen a la institución”. (Ent #3)

La percepción establece que la finalidad de Conmigo, Contigo y con mi Futuro se encuentra en el control de las emociones.

“Sí, a mí me parece importante porque nos enseñan cómo controlarnos... a mí también me gusta porque los profes nos dan consejos para nos sirven para la mejorar... yo también creo que nos deben hablar sobre todas esas cosas para que podamos llevarnos bien con nuestros compañeros ...como dicen mis compañeros también creo que nos deben hablar sobre las emociones porque eso nos ayuda a estar bien”. (percepción de grupo focal)

Frente a las sugerencias se establece que el Conmigo, Contigo y con mi Futuro debe abordar diferentes metodologías.

“Explorar diferentes metodologías o actividades que aborden la empatía, tolerancia y convivencia. El uso de juegos, arte, teatro u otras formas creativas puede aumentar el compromiso y la comprensión de los estudiantes” (Inf 6).

Frente al programa que se dio en el Colegio se evidencian diversas actividades que ayudan a la toma de perspectiva

“las actividades sobre la empatía, la conciencia social y la toma de perspectiva inf 1”
Se sugieren actividades para la casa por que involucra a los padres de familia para el control emocional de la rabia, el manejo de conflictos y estrategias de control en casa

“A mí sí me han dicho que tengo que aprender a controlar sobre todo la rabia, pero no me dicen como... a mí no me han hablado en la casa de eso...a veces me dicen que no llore, a mí me dijeron que cuando algún compañero me pegara me defendiera pero que no les pegara a niños pequeños...” grupo focal.

Se evidencian en los niños apropiación de temas del programa, que les ayudaba a expresar sus sentimientos, a la empatía y la solidaridad entre los compañeros

se pudo identificar que los estudiantes de primaria, a medida que se familiarizaban con estos temas mostraban comprenderlos claramente y exponían sus sentimientos de empatía y solidaridad en cuanto a las diversas situaciones e historias de vida que se les planteaban.

Finalmente, y resolviendo el objetivo general que erra determinar los efectos de Conmigo, Contigo y con mi Futuro se encontró un cambio en cómo solucionaban sus problemas.

Es así como se evidencio que los estudiantes tuvieron un pequeño cambio en cuanto a la manera de pensar y como solucionan los problemas, pues se disminuyeron considerablemente los conflictos entre ellos, esto en relación a cuando se comenzó este proceso” (Inf #1).

Los beneficios del programa se reflejan claramente en el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en el fomento de sus habilidades emocionales y sociales. Este aspecto está claramente representado en la red semántica, donde se destacan citas como: *“La orientación socioemocional es crucial para el desarrollo integral de los niños, sobre todo en primaria”*, lo que subraya cómo la percepción de los entrevistados está alineada con los objetivos del programa en términos de desarrollo emocional.

Las razones para implementar el Conmigo, Contigo y con mi Futuro, según la red, se centran principalmente en el bienestar general de los estudiantes, el éxito académico y la convivencia escolar. En este sentido, un testimonio destaca: *“Las habilidades son fundamentales para el bienestar general y el éxito académico de los niños”*, lo cual subraya el valor percibido del programa tanto a nivel personal como académico. Esta percepción está conectada con los beneficios que los participantes ven reflejados en el entorno educativo.

En cuanto a la finalidad del programa, la red muestra que esta se relaciona directamente con el control emocional. Los participantes evidencian la importancia de gestionar las emociones, tal como lo expresa uno de los entrevistados: *“Nos enseñan cómo controlarnos... y nos ayudan a estar bien”*. Este concepto está vinculado a los objetivos de Conmigo, Contigo y con mi Futuro, que buscan fortalecer la capacidad de los NNAJ para gestionar emociones y mejorar relaciones con pares.

Respecto a las sugerencias para mejorar el programa, los entrevistados proponen diversificar las metodologías utilizadas, lo cual está representado en la red semántica a través de la cita: *“Explorar diferentes metodologías o actividades”*. En particular, se menciona la necesidad de incorporar actividades dinámicas como juegos, arte y teatro, que promuevan la empatía, la tolerancia y una mayor comprensión entre los estudiantes.

Las actividades del programa están claramente alineadas con los objetivos de empathy, conciencia social y toma de perspectiva, según lo evidencian las citas en la red: *“Las actividades sobre la empatía, la conciencia social y la toma de perspectiva”*. Estas actividades son esenciales para el aprendizaje práctico de los NNAJ y se enfocan en promover habilidades socioemocionales que pueden aplicarse en la vida cotidiana.

Además, la red semántica muestra cómo los estudiantes se apropian de los temas del programa, destacándose su capacidad para comprender conceptos como la empatía y la solidaridad. Esta apropiación se refleja en las interacciones de los estudiantes y su disposición

para aplicar lo aprendido, como se observa en las citas relacionadas con los efectos del programa, que incluyen una mejora en la resolución de conflictos y la disminución de los problemas interpersonales.

Así mismo, los efectos del programa son evidentes en el cambio en la manera en que los NNAJ resuelven los conflictos y en la habilidad para mediar situaciones difíciles de forma más constructiva. Esto se refleja en el testimonio que indica: *“Se evidenció que los estudiantes tuvieron un pequeño cambio en cuanto a la manera de pensar y cómo solucionan los problemas”*, lo que demuestra el impacto positivo del Conmigo, Contigo y con mi Futuro en el comportamiento y las relaciones dentro del aula. La red semántica evidencia cómo el programa Conmigo, Contigo y con mi Futuro ha tenido una influencia importante en el desarrollo socioemocional de los NNAJ, tanto en la capacidad para manejar las emociones como en la mejora de la convivencia escolar. Al mismo tiempo, las sugerencias y desafíos identificados ofrecen valiosas recomendaciones para seguir fortaleciendo el programa, garantizando así la efectividad y sostenibilidad en el futuro.

Es importante destacar el impacto del programa de orientación socioemocional Navegar Seguro, implementado por el MEN de Colombia. Este programa ha facilitado la creación de convenios interinstitucionales con universidades locales, permitiendo que estudiantes de psicología en práctica profesional trabajen directamente con estudiantes de primaria y secundaria para fortalecer habilidades socioemocionales como la toma de decisiones responsables, autorregulación y empatía (Ministerio de Educación Nacional, 2022). Gracias a estos convenios, la comunidad educativa ha contado con el acompañamiento de futuros profesionales, consolidando una responsabilidad compartida en el desarrollo socioemocional de los NNAJ.

A la luz de los autores se realiza el análisis y reflexión de la información obtenida de los instrumentos metodológicos a partir de las categorías establecidas. En primer lugar, se presenta la categoría percepción del programa de orientación socioemocional, de las respuestas obtenidas se destaca que los entrevistados coinciden en que es un programa que apoya la formación integral del estudiante y la pertinencia del apoyo interinstitucional para favorecer el desarrollo. En palabras del entrevistado 3:

“...creo que la orientación socioemocional es crucial para el desarrollo integral de los niños, sobre todo en primaria teniendo en cuenta que esto les ayuda a desarrollar habilidades emocionales, sociales y sabiendo que somos sociales por naturaleza, esas

habilidades son fundamentales para el bienestar general y el desarrollo y el éxito académico de los niños, obviamente que mi percepción frente a este programa es algo positivo que yo aplaudo, pues obviamente gracias al apoyo externo que le ofrecen a la institución”. (Ent #3)

Las habilidades socioemocionales, según Hernández, Trejo y Hernández (2018), citados por Benítez y Ramírez (2019), son instrumentos personales que permiten el entendimiento y regulación de las emociones referidas a la toma de decisiones responsables, empatía, relaciones positivas, y alcanzar metas personales. Estas habilidades favorecen la adaptación a cambios y situaciones adversas al fortalecer la capacidad de establecer relaciones interpersonales, promover la autorregulación emocional y permitir decisiones responsables. De este modo, ayudan a enfrentar diversas situaciones y actúan como factores protectores frente a riesgos potenciales.

Por lo anterior, García y Trujillo (2021) destacan la trascendencia de fortalecer la educación emocional en la infancia, señalando que competencias sociales como la comunicación, el liderazgo, el trabajo cooperativo y la empatía son fundamentales para el desarrollo integral. Estas competencias, según los autores, se potencian cuando existe un acompañamiento adecuado por parte de docentes, padres de familia, acudientes y la comunidad educativa en general. Este enfoque cobró especial relevancia después de la pandemia de COVID-19, un periodo que evidenció el impacto negativo en los niños de entre 4 y 12 años debido a la disminución de oportunidades de socialización y la interrupción de la rutina escolar (Arango, García y Trujillo, 2021). Este contexto exige analizar estrategias pedagógicas que no solo atiendan estas necesidades emocionales, sino que también promuevan la adaptación y resiliencia en los entornos escolares.

De otro lado, la colaboración interinstitucional en los establecimientos educativos ha tomado un rol esencial para el desarrollo integral de los NNAJ, especialmente en la construcción de redes de apoyo que abordan tanto el aspecto académico como el emocional.

La colaboración entre colegios, instituciones de salud y organizaciones comunitarias es clave para abordar las necesidades de los estudiantes de manera integral. Diversos estudios señalan que esta sinergia facilita la identificación temprana de problemas y permite diseñar estrategias de intervención adecuadas, favoreciendo un acompañamiento efectivo (Pérez y Martínez, 2020).

Estas iniciativas son especialmente relevantes en el contexto pospandemia, que plantea retos adicionales para fomentar la resiliencia y el bienestar integral de los NNAJ. López y Sánchez (2022) resaltan que, en este contexto, los esfuerzos conjuntos no solo mejoran la capacidad de respuesta, sino que también refuerzan los vínculos entre las comunidades educativas y su entorno.

Para maximizar el impacto de estas intervenciones, es fundamental adoptar un enfoque que priorice la sistematización y el análisis de las acciones realizadas. Esto implica interpretar los resultados obtenidos y contextualizarlos con base en las necesidades concretas de cada comunidad, evitando depender excesivamente de citas directas. De este modo, se facilita la comprensión de las ideas principales y se fomenta una perspectiva más reflexiva y aplicada.

En cuanto a la percepción de los NNAJ sobre el programa, los participantes del grupo focal señalan que es importante que se brinde orientación para gestionar las emociones como un factor que incide en el bienestar personal y la sana convivencia. Al respecto los niños manifiestan:

“Sí, a mí me parece importante porque nos enseñan cómo controlarnos... a mí también me gusta porque los profes nos dan consejos para nos sirven para la mejorar... yo también creo que nos deben hablar sobre todas esas cosas para que podamos llevarnos bien con nuestros compañeros ...como dicen mis compañeros también creo que nos deben hablar sobre las emociones porque eso nos ayuda a estar bien”. (percepción de grupo focal)

Las habilidades socioemocionales en la infancia son esenciales para el desarrollo integral de los NNAJ, pues facilitan la gestión emocional, las relaciones con los pares positivas y la habilidad de afrontar desafíos. En el ámbito educativo, promover estas habilidades crea un entorno donde los estudiantes pueden regular sus emociones, lo que favorece tanto la convivencia como el rendimiento académico (Domitrovich et al., 2020). Además, el aprendizaje significativo, entendido como la integración de nuevos conocimientos con experiencias previas, potencia el desarrollo socioemocional, ya que permite a los estudiantes sentirse más conectados con su entorno y manejar mejor sus emociones en el contexto escolar (González y Pérez, 2021).

Además, la pedagogía contemporánea subraya la importancia de integrar estrategias que promuevan tanto la adquisición de conocimientos académicos como el desarrollo de habilidades para la vida, la empatía, la resolución de conflictos y la toma de decisiones responsables,

aspectos clave para un desarrollo integral (Martínez y Gómez, 2022). La interrelación entre la teoría y la acción educativa en este sentido resulta fundamental, ya que la implementación de enfoques pedagógicos que promuevan estas habilidades contribuye al bienestar emocional y social de los estudiantes, mejorando tanto su integración social como su desempeño académico (López y Rodríguez, 2023).

El aprendizaje socioemocional (ASE)^[4] es un enfoque integral que potencia el desarrollo de competencias fundamentales para el bienestar emocional y la convivencia en los estudiantes. Según el modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), estas competencias incluyen la autorregulación, la autoconciencia, las habilidades de relación, la conciencia social y la toma de decisiones responsables (CASEL, 2021). Estas habilidades no solo son cruciales para la interacción social, sino que también influyen directamente en el bienestar emocional de los estudiantes. En este contexto, investigaciones recientes subrayan los beneficios de los programas centrados en el ASE, evidenciando que contribuyen a mejorar las interacciones sociales y reducir los conflictos entre pares (Jones et al., 2019).

Un aspecto clave que emerge de este tipo de programas es la mejora en la capacidad de los alumnos para autorregular sus emociones y establecer relaciones más saludables con sus compañeros. Los estudiantes que participan en estos programas perciben que el fortalecimiento de habilidades como la autorregulación y la comunicación efectiva les permite gestionar mejor sus emociones y mejorar sus interacciones sociales. Esta percepción se ve respaldada por estudios contemporáneos que destacan cómo el aprendizaje socioemocional puede ser un vehículo para el aprendizaje significativo, entendiendo este último como el proceso en el cual los estudiantes conectan la nueva información con sus experiencias previas, lo que facilita su comprensión y aplicación en situaciones reales (Martínez et al., 2020).

Es importante reconocer que la pedagogía actual resalta la relevancia de enfoques integrales como el ASE, que no solo se centran en el aspecto cognitivo del aprendizaje, al igual que en el crecimiento de habilidades emocionales que fortalecen las relaciones interpersonales. En este sentido, los programas de ASE se alinean con los principios de una pedagogía inclusiva, que promueve un entorno de aprendizaje positivo, empático y colaborativo. Estos enfoques no solo contribuyen a la formación integral de los estudiantes, sino que también facilitan la creación de un ambiente escolar donde predomina la cooperación y el respeto mutuo, aspectos fundamentales para el desarrollo de competencias emocionales y sociales.

La segunda categoría de análisis aborda los efectos de la implementación del programa en la convivencia escolar dentro de la institución. En este marco, los participantes consideran la orientación socioemocional como una herramienta esencial para fortalecer las relaciones interpersonales, mejorar el ambiente escolar, facilitar la resolución mediada de conflictos y promover el desarrollo de la empatía entre los estudiantes. Una de las entrevistadas menciona que este enfoque les permitió adquirir habilidades para gestionar emociones como la ira y resolver conflictos de manera pacífica, lo cual redujo las agresiones entre los estudiantes y fomentó una mayor empatía en las interacciones cotidianas. En sus palabras, “...ellos aprendieron tips para manejar la ira y también cómo resolver los conflictos pacíficamente y eso ayuda a que no se presenten tantas agresiones entre estudiantes y a que sean más empáticos con sus compañeros”. (Ent #1)

Diversos estudios recientes resaltan el papel clave de la pedagogía socioemocional en el proceso educativo, pues facilita un aprendizaje significativo. Este tipo de aprendizaje se entiende como aquel que permite a los NNAJ conectar los nuevos conocimientos con sus experiencias previas, lo que favorece un cambio real en sus formas de pensar y actuar (González y Sánchez, 2021).

De acuerdo con Martínez (2022) la educación debe ir más allá de los contenidos académicos tradicionales y abordar también las competencias socioemocionales, estas son fundamentales para alcanzar una formación integral de los NNAJ. En este contexto, la orientación socioemocional no solo beneficia la convivencia escolar, aporta al desarrollo personal y social de los NNAJ, formándolos para afrontar los desafíos tanto dentro como fuera del entorno educativo.

Uno de los testimonios de las participantes resalta la influencia de estas actividades en el desarrollo de la empatía, afirmando que “...especialmente en mi grado, estas actividades que inculcan el desarrollo de estas habilidades fomentan en los estudiantes muchísimo la empatía; es una de las habilidades que más han desarrollado y ha hecho reflexionar frente a sus actitudes...” (Ent#1). Este testimonio refleja cómo las actividades socioemocionales favorecen la reflexión sobre las propias conductas y emociones, generando un entorno más armónico.

De igual manera, tanto en el grupo focal como en las actividades realizadas durante las sesiones los niños y niñas también destacan la resolución pacífica de conflictos y la empatía como elementos clave para una convivencia armónica. En palabras de uno de los niños: “...yo me

acuerdo de que hablamos sobre el semáforo de las emociones y sobre no discriminar a nadie... y sobre que no teníamos que pelear con nuestros compañeros sino solucionar los conflictos hablando” (*percepción de grupo focal*)

Este comentario subraya la importancia de ofrecer herramientas prácticas para que los estudiantes gestionen sus emociones y resuelvan conflictos de manera constructiva, lo cual fortalece el clima escolar, al crear las condiciones y espacios que les permiten a los estudiantes generar opiniones, vivencias siendo el reflejo de lo que viven en la cotidianidad.

El enfoque pedagógico que integra las habilidades socioemocionales en el currículo escolar constituye una estrategia eficaz no solo para mejorar la convivencia, además fomenta el desarrollo integral de los NNAJ, abarcando aspectos que trascienden lo cognitivo e incluyen dimensiones emocionales y sociales esenciales para su bienestar y crecimiento personal. En este contexto, la pedagogía desempeña un papel fundamental al considerar estos elementos como parte de una enseñanza que busca una formación holística, es decir, que va más allá del desarrollo académico para incorporar competencias que favorezcan la convivencia y el desarrollo emocional de los individuos.

Desde esta perspectiva, la convivencia escolar se define como un conjunto de interacciones dentro de la comunidad educativa, donde se promueven relaciones positivas, inclusivas y respetuosas (Pérez, 2020).

Este enfoque no se limita a la simple ausencia de conflictos, buscando crear un ambiente que fomente la colaboración, el respeto mutuo y la empatía, elementos esenciales para fortalecer la cohesión grupal y potenciar el desarrollo socioemocional de los estudiantes (Rodríguez y García, 2021).

La orientación socioemocional juega un rol clave en el fortalecimiento de las competencias la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos, competencias fundamentales para una convivencia armoniosa y el bienestar en el entorno escolar (López et al., 2019). En este contexto, el aprendizaje significativo, según Ausubel (2020), se convierte en un proceso central. Este tipo de aprendizaje conecta profundamente los nuevos conocimientos con los saberes previos del estudiante, favoreciendo un proceso cognitivo que integra aspectos racionales, afectivos y sociales. Así, el aprendizaje significativo facilita el desarrollo de

habilidades socioemocionales, esenciales para una convivencia escolar exitosa y el bienestar general de los estudiantes.

En línea con lo anterior, las prácticas pedagógicas que incorporan habilidades socioemocionales en el aula deben estar orientadas a ofrecer experiencias de aprendizaje que favorezcan tanto el desarrollo cognitivo como el emocional, creando un ambiente educativo en el que los NNAJ puedan crecer no solo como individuos académicamente preparados, sino también como seres humanos emocionalmente competentes y socialmente responsables.

Estas intervenciones, además, están alineadas con estudios recientes que destacan la importancia de programas educativos que incluyen componentes socioemocionales en la mejora de la convivencia escolar, observándose una disminución en conductas agresivas y un aumento en habilidades prosociales entre los estudiantes (Martínez y Díaz, 2022; Gómez y Fuentes, 2023).

Al producto del desarrollo de las actividades realizadas determinadas en el programa, evidenció la mejora en los aspectos incluidos por la intervención y reflejados en las conductas inherentes al plano socioemocional, ya que los estudiantes lograron ponerse en el lugar del otro y visto en comportamientos como el apoyo frente a carencias de compañeros, la contención frente las reacciones emocionales propias y de los demás, la resolución de conflictos basados en el dialogo y la disminución de las quejas relacionadas a las diferencias entre pares dadas a las y los docentes, que en concordancia la lo expresado teóricamente, ayuda a estudiantes de estos grupo etarios en procesos escolares transitivos como es el paso de la primaria a la secundaria.

Lo anterior se ratifica en la revisión de informes de los estudiantes de practica en los que se refiere que en el desarrollo de las actividades propuestas según la secuencia didáctica correspondiente se abordaron habilidades que favorecen la sana convivencia y les ayudan a los estudiantes a resolver sus conflictos de una manera pacífica. Como lo plantea el Informe 1:

“Durante el transcurso de la práctica y del desarrollo de cada una de las actividades sobre la empatía, la conciencia social y la toma de perspectiva, se pudo identificar que los estudiantes de primaria, a medida que se familiarizaban con estos temas mostraban comprenderlos claramente y exponían sus sentimientos de empatía y solidaridad en cuanto a las diversas situaciones e historias de vida que se les planteaban. Es así como se evidencio que los estudiantes tuvieron un pequeño cambio en cuanto a la manera de pensar y como solucionan los

problemas, pues se disminuyeron considerablemente los conflictos entre ellos, esto en relación a cuando se comenzó este proceso” (Inf #1).

La siguiente categoría de análisis corresponde a las dinámicas de grupo, que son definidas por Vidal et. al. (2013) como una estrategia pedagógica, de trabajo colaborativo, donde todos los estudiantes adquieran competencias a través del discurso y participación de sus compañeros y de ellos mismos, caracterizado por el reconocimiento de los miembros del grupo que se conforma, en la percepción de unidad, identificación de los mismos objetivos, en la necesidad de ayudarse mutuamente para lograr los objetivos, acción recíproca, y trabajo de roles. Para la entrevistada 1:

“...me gusto bastante las actividades donde se hacían en juegos roles darse cuenta de qué errores o actitudes que no se debían hacer pero también de las actitudes o digamos de actos que si deberían realizarse pues cuando los niños se involucran en un aspecto real ellos muestran la cara amable, la cara positiva lo que en realidad es favorable para su interacción con los demás, entonces se ha rescatado bastante con estas actividades, sobre todo la asertividad y la comunicación que es una de las habilidades poco aplicadas entre ellos...” (Ent#1)

De igual forma en las algunas de las actividades descritas en los informes de los estudiantes de practica se evidencian los aspectos relacionados con dinámicas de grupo:

“... Juego de roles la carrera se realizó en cuatro cursos de grado cuarto, el número de participantes fue de 61 estudiantes, dicha actividad contribuye con el propósito el cual es el de sensibilizar a los niños frente a las emociones que pueden sentir otras personas teniendo en cuenta el punto de vista de los demás sobre lo que piensan y sienten acerca de una situación difícil. Por medio del juego de roles llamado la carrera, los niños hicieron una reflexión sobre la historia de la carrera y luego se indago sobre lo que pensaban de los tres personajes, los cuales eran dos niñas y un niño, tres niños participaron, ellos leyeron el rol de cada personaje y así mismo todo el curso estuvo atento a las preguntas que se iban haciendo.” (Inf #1)

Otra actividad, donde se refleja la categoría de dinámica de grupo propuesta por los estudiantes de practica fue "Construyamos un patio nuevo" en la que en juego de roles se promovió la empatía, la comunicación asertiva y el respeto:

“La actividad se realizó en cuatro cursos de grado quinto, el número de participantes fue de 67 estudiantes. Los niños escucharon la historia y luego cuatro niños leyeron los roles acerca

de lo que pensaban de la construcción de un patio nuevo. Se indagó sobre esta situación y contestaron a la pregunta: ¿qué enseñanza nos deja la sesión? E identificaron la importancia que tiene el respeto frente la opinión de los demás al momento de tomar una decisión grupal, para dar una solución que beneficie a todos”.

Las anteriores citas narrativas coinciden con lo afirmado por Vidal et. al. (2013), quien ratifica la finalidad del trabajo de dinámica de grupo en el desarrollo de habilidades responsabilidad, cambio de opiniones, autonomía, colaboración, creatividad, actitud positiva frente a situaciones irregulares a nivel emocional creando un ambiente favorable en las relaciones humanas.

Las dinámicas de grupo, como estrategia pedagógica, constituyen herramientas clave en el fomento de habilidades socioemocionales dentro de los contextos educativos, especialmente en las primeras etapas de formación. Según Díaz y Gómez (2020) estas dinámicas facilitan la interacción de los estudiantes en entornos colaborativos, promoviendo no solo la empatía y el respeto, asimismo el desarrollo de habilidades esenciales en la comunicación y la resolución de conflictos. A través de la experiencia compartida en dichas dinámicas, los estudiantes adquieren una mayor conciencia sobre la importancia del trabajo colaborativo, el respeto por las diferentes perspectivas y el valor de la escucha activa.

El aprendizaje significativo, concepto central en la pedagogía contemporánea, puede verse potenciado mediante la implementación de dinámicas grupales. Esta clase de aprendizaje, según Novak (2019) se refiere a la conexión de nuevos aprendizajes con los conocimientos previos de los NNAJ, lo que favorece una integración más profunda y duradera del contenido. En este sentido, las dinámicas de grupo no solo contribuyen al desarrollo de habilidades emocionales y sociales, sino que también facilitan la construcción de aprendizajes significativos, vinculando la teoría con la práctica y favoreciendo la reflexión crítica en un contexto compartido.

El enfoque pedagógico que integra estas dinámicas responde a una necesidad creciente de diseñar estrategias que no solo busquen la transmisión de conocimientos, al igual que promuevan el desarrollo integral en los NNAJ. De acuerdo con López y Rodríguez (2022) la pedagogía debe incorporar enfoques que favorezcan el bienestar emocional y social, ya que estas dimensiones son fundamentales para el aprendizaje académico y la formación de ciudadanos responsables y empáticos. Así, las dinámicas de grupo ofrecen un espacio propicio para la construcción de

habilidades que son esenciales tanto dentro como fuera del aula, favoreciendo un aprendizaje holístico y significativo.

Por otro lado, Pérez y Ramírez (2021) destacan que estas estrategias no solo ayudan en la regulación emocional y la socialización, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar situaciones emocionales complejas, mejorando su resiliencia y autonomía. Estas prácticas son particularmente valiosas en la educación primaria, donde los niños están en una etapa clave para la adquisición de competencias sociales y emocionales, lo que aporta en la creación de ambientes de aprendizaje seguros y positivos.

La cuarta categoría de análisis comprende los desafíos para la implementación eficaz y el fortalecimiento del programa, es importante resaltar que se identifican diferentes apreciaciones en la información analizada, encontrando que para algunos de los participantes estos desafíos tienen que ver con el número de grupos y estudiantes en aula y la necesidad de incrementar el personal de apoyo psicosocial en la institución, manifiestan que aunque ellos abordan esos temas en su quehacer es necesario que profesionales con formación específica apoyen la formación de los estudiantes.

“...considero que uno de los grandes desafíos para desarrollar bien este programa en la institución específicamente es la cantidad de estudiantes, de grupos, siempre, los grupos son bastantes, estudiantes con diversidad de comportamientos, culturas, hábitos, y pues son un riesgo y un desafío grande en poder manejar las habilidades socioemocionales en las diferentes situaciones ...” (Ent# 1).

“...otro desafío para desarrollar el programa tiene que ver con el incremento de personal calificado puesto que las políticas actuales limitan mucho el nombramiento de más psicólogos en los colegios” (Ent# 4).

Al respecto es importante señalar que actualmente no existe un parámetro que especifique el número de estudiantes por docente orientador.

Otro aspecto identificado en esta categoría tanto en los informes de práctica como en las entrevistas tiene que ver con las actividades realizadas en las sesiones, destacando que es necesario el ajuste permanente a las necesidades y particularidades de los NNAJ, haciéndolas llamativas, pertinentes, continuas y articuladas, para incrementar su eficacia y la participación de los niños y las niñas.

“Explorar diferentes metodologías o actividades que aborden la empatía, tolerancia y convivencia. El uso de juegos, arte, teatro u otras formas creativas puede aumentar el compromiso y la comprensión de los estudiantes” (Inf 6).

“consideraría pues que si se pudieran enfocar estas actividades un poquito más de acuerdo al grado, cada curso tiene una particularidad... el diagnóstico, más personalizado de los grupos y van apuntando directamente a que habilidades socioemocionales necesitarían un poquitín más de refuerzo... llegar así a dar una orientación más específica ... sería muy importante llegar a que habilidades están débiles y ahí apuntar pero eso se requiere de un estudio específico de cada grado, donde podamos ver la diversidad, de comportamiento, de genios, de edades...” (Ent# 1).

“El desafío es motivar a los estudiantes ... es un desafío puesto que ellos ahorita están muy distraídos en la tecnología fácilmente se cansan en temáticas, entonces es un gran desafío que las actividades les llamen la atención...” (Ent# 4).

Finalmente, a partir del análisis realizado de los instrumentos se identifica la necesidad de la formación de los acudientes y cuidadores en cuanto a la identificación y manejo de emociones como categoría emergente. Según Strauss y Corbin (2019) una *categoría emergente* se refiere a un concepto, tema o patrón que, a través de un proceso de análisis cualitativo, comienza a surgir de manera espontánea durante la recolección de datos, especialmente en investigaciones inductivas o exploratorias. Estas categorías no se predefinen, sino que se identifican a medida que los datos se recopilan y analizan, reflejando dinámicas, tendencias o perspectivas que no habían sido anticipadas. Dentro de las categorías emergentes establecidas en el análisis se encuentran: Habilidades socioemocionales, Empatía, Adaptación escolar, Convivencia y Prevención de problemáticas psicosociales.

En el contexto educativo y de investigación, las categorías emergentes son clave para captar fenómenos o realidades no obvios, favoreciendo una comprensión más profunda y adaptativa de los procesos estudiados. La flexibilidad en su identificación y la constante adaptación del marco teórico a los hallazgos emergentes facilita la construcción de nuevos conocimientos, particularmente en estudios donde los contextos son cambiantes o complejos (Berg y Lune, 2020).

En los relatos de los estudiantes se identifica que algunos padres de familia y cuidadores presentan debilidades al momento de orientar a sus hijos en lo relacionado con gestión emocional, adicionalmente la situación psicosocial de algunas de las familias afecta el desarrollo socioemocional de los estudiantes. A continuación, se presenta un apartado de las respuestas de los niños y niñas, así como fragmentos de los informes de practica en el que se identifican estos aspectos:

“A mí sí me han dicho que tengo que aprender a controlar sobre todo la rabia, pero no me dicen como... a mí no me han hablado en la casa de eso...a veces me dicen que no llore, a mí me dijeron que cuando algún compañero me pegara me defendiera pero que no les pegara a niños pequeños...” (percepción de grupo focal)

Como sugerencia recurrente en los informes de practica:

“...diseñar e implementar actividades dirigidas a los padres de familia para que cada vez se involucren más en los procesos académicos y formativos de sus hijos” “...se sugiere que se realicen más seguido escuelas para padres, de tal manera que se den a conocer las distintas problemáticas por las cuales atraviesan algunos estudiantes, esto con el fin de que se logre generar una conciencia de responsabilidad en cuanto al apoyo que se debe dar a esta población y así mismo se pueda promover la relación entre padres e hijos...” (Inf#1)

El acompañamiento de los acudientes en la gestión de emociones es un proceso clave en el desarrollo socioemocional de los hijos, pues facilita un ambiente seguro y propicio para que NNAJ comprendan y regulen emociones de manera saludable. Para Johnson y Berliner (2021) la literatura reciente destaca la importancia del papel de los padres como guías y modelos emocionales, este acompañamiento no solo contribuye a un mejor manejo del estrés y la ansiedad en los jóvenes, sino que también fomenta habilidades interpersonales, aumenta la resiliencia y genera habilidades para la contención emocional; implica estrategias de comunicación asertiva y empática que refuerzan el bienestar psicológico y la adaptación social de los hijos.

Momento 3. LOS PUNTOS DE LLEGADA

La implementación del programa de orientación socioemocional "Conmigo, Contigo y con mi Futuro" en el Colegio Guillermo León Valencia estuvo influenciada por diversos factores contextuales que determinaron tanto su desarrollo como los resultados obtenidos. El impacto del

contexto post-pandemia evidenció secuelas emocionales significativas en los estudiantes, como ansiedad, desmotivación y dificultades en la convivencia escolar, resaltando la necesidad de fortalecer habilidades como la autorregulación emocional y la empatía. Estos esfuerzos se tradujeron en avances importantes, especialmente en la convivencia y la reducción de conflictos interpersonales. La transición de primaria a secundaria también destacó necesidades diversas, y actividades participativas, como el "árbol de problemas", resultaron efectivas para identificar y abordar problemas específicos relacionados con el respeto y las relaciones positivas.

El entorno educativo presentó desafíos y oportunidades. Las estrategias didácticas, entre ellas dinámicas grupales y actividades lúdicas, fomentaron competencias socioemocionales clave, como la regulación emocional y la resolución de conflictos. Sin embargo, la limitada participación de algunos docentes debido a cargas laborales afectó la implementación uniforme del programa, aunque el apoyo de practicantes de psicología fue crucial para garantizar el acompañamiento necesario. Además, la inclusión de competencias socioemocionales en asignaturas como lengua castellana reforzó el aprendizaje significativo, demostrando que estas habilidades pueden integrarse con los objetivos académicos para enriquecer el proceso educativo. Las limitaciones económicas y el acceso desigual a herramientas tecnológicas, exacerbadas durante la virtualidad, afectaron la participación de algunos estudiantes. Sin embargo, la colaboración interinstitucional con universidades mitigó estas carencias, permitiendo la inclusión de practicantes de psicología que aportaron un enfoque especializado en el fortalecimiento socioemocional. Este modelo de apoyo externo fue clave para enfrentar desigualdades y alcanzar resultados positivos incluso en condiciones adversas.

El programa fue desarrollado en el marco del Plan Nacional de Orientación Escolar del Ministerio de Educación Nacional, lo que facilitó su alineación con políticas públicas orientadas al desarrollo socioemocional. Esta conexión no solo legitimó la intervención, sino que también favoreció la implementación en el contexto escolar. Sin embargo, se identificó la necesidad de fortalecer el seguimiento institucional para garantizar su sostenibilidad a largo plazo. Desde un enfoque cultural, el programa promovió valores como la inclusión y el respeto, logrando avances significativos en la armonía del entorno escolar. Las actividades lúdicas y participativas crearon un ambiente de confianza donde los estudiantes desarrollaron habilidades emocionales esenciales, mejorando sus relaciones interpersonales. Estos factores contextuales permitieron que

el programa alcanzara su objetivo de fortalecer competencias socioemocionales, destacando la importancia de diseñar intervenciones adaptativas y sensibles al contexto en futuros proyectos educativos.

Los resultados del programa tienen implicaciones relevantes para la formación de profesionales en educación y orientación socioemocional. En primer lugar, subrayan la relevancia de preparar a los profesionales en formación para diseñar estrategias adaptativas que respondan a contextos sociales cambiantes, como los efectos de la post-pandemia. Esto implica desarrollar competencias en habilidades socioemocionales, metodologías participativas y dinámicas grupales que fomenten la convivencia escolar y el bienestar emocional. Asimismo, se destaca la necesidad del trabajo en entornos colaborativos e interinstitucionales, para que los profesionales fortalezcan la capacidad para coordinar equipos diversos y superar limitaciones de recursos materiales y humanos. La evaluación de desafíos, como el acceso desigual a la tecnología y la limitada participación docente, evidencia la necesidad de desarrollar habilidades de liderazgo, innovación pedagógica y gestión de proyectos en los profesionales. Además, el enfoque ético y cultural, promoviendo valores como la inclusión, el respeto y la empatía, permite no solo atender necesidades inmediatas, sino también contribuir al desarrollo de comunidades escolares resilientes y armónicas.

Este enfoque ético, junto con la implementación de metodologías adaptativas, resalta la importancia de programas que integren el desarrollo de habilidades emocionales y sociales como un eje transversal en la formación estudiantil. En esta línea, el proyecto "Contigo, Conmigo y con mi Futuro" evidenció la relevancia de fortalecer en los estudiantes competencias socioemocionales como el respeto y la empatía, promoviendo la autorregulación emocional para favorecer una sana convivencia y el bienestar personal y social. Ponce-León (2021), en su investigación sobre pedagogías libres y autorregulación emocional, reafirma el impacto positivo de estos enfoques, destacando beneficios como el autocontrol, la confianza, la resolución de conflictos y la disposición de los estudiantes para participar activamente en metodologías no tradicionales, alineándose con las prácticas desarrolladas por programas como Navegar Seguro y sus actividades complementarias.

Para replicar los resultados en otros contextos, es fundamental realizar un análisis previo que permita adaptar las metodologías y actividades a las necesidades específicas de cada comunidad. Herramientas como el "árbol de problemas" y los talleres lúdicos pueden ajustarse a

las particularidades locales, garantizando su relevancia y efectividad. La colaboración interdisciplinaria entre practicantes, docentes y orientadores escolares es clave para asegurar una intervención integral y contextualizada. Así mismo, la formación y empoderamiento de los docentes es esencial para garantizar la sostenibilidad de las estrategias, promoviendo su liderazgo y reduciendo la dependencia de actores externos. El alineamiento con políticas educativas locales facilita la implementación del programa y asegura el respaldo institucional necesario. La evaluación continua, mediante entrevistas y grupos focales, permite identificar desafíos y realizar ajustes oportunos, mientras que la participación activa de los padres y cuidadores fortalece la interrelación entre la escuela y la familia, ampliando el impacto del programa. Estas acciones aseguran la replicabilidad de los resultados positivos, promoviendo el desarrollo integral de los NNAJ y mejorando las dinámicas de convivencia en las comunidades educativas.

Los hallazgos del programa también abren nuevas líneas de investigación para guiar futuras intervenciones y estudios en orientación socioemocional. Entre las preguntas clave destacan cómo fortalecer la sostenibilidad de programas similares en contextos con recursos limitados, cómo diseñar modelos de capacitación adaptados a las realidades locales y qué habilidades socioemocionales tienen mayor impacto en la adaptación escolar y el desarrollo personal. Además, resulta relevante explorar cómo integrar programas de orientación de manera efectiva en el currículo escolar y cómo involucrar más activamente a las familias en estos procesos. Por ende, el contexto post-pandemia introduce cuestionamientos sobre la resiliencia emocional y social de los NNAJ, destacando la necesidad de estrategias que evolucionen para responder a estos desafíos emergentes y continúen contribuyendo al bienestar y desarrollo integral de las comunidades escolares.

El análisis permitió visualizar la pertinencia de fortalecer en los estudiantes habilidades socioemocionales, como el respeto y la empatía, de tal manera que puedan ser capaces de la autorregulación emocional, para una sana convivencia, en busca del bienestar personal y social. González y López (2022) en su artículo de investigación acerca de pedagogías libres y autorregulación emocional, ratifica lo mencionado en el impacto positivo a nivel de autocontrol, confianza, resolución de conflictos, a su vez la disposición de los NNAJ para aprender y participar en actividades con metodología de enseñanza no tradicionales,

haciendo eco a las desarrolladas por el programa y las actividades complementarias diseñadas e implementadas.

Como investigadoras, del proyecto Contigo, conmigo y con mi futuro. Orientación socioemocional para la vida en el colegio Guillermo León Valencia, inicialmente se reconoció la dinámica de los programas educativos de fácil acceso creadas por el MEN para ser desarrolladas en todas las instituciones educativas del país sin distinción alguna, como herramientas de apoyo al trabajo pedagógico integral.

En segundo lugar, se identifica la apertura de la institución educativa al trabajo interdisciplinario acogiendo a los estudiantes de psicología de las universidades participantes para realizar su práctica profesional en el colegio por medio de la realización de convenios interinstitucionales, asignación de recursos físicos y materiales, disposición del tiempo en las clases, acompañamiento de los coordinadores y docentes titulares de curso, y la gestión para que el programa se implementará con el direccionamiento de la docente orientadora y los docentes asesores de practica de las instituciones universitarias.

En tercer lugar, se observa que las actividades lúdico-pedagógicas se han destacado como estrategias eficaces para el desarrollo de habilidades socioemocionales, facilitan un ambiente de aprendizaje que integra emoción, cognición y socialización. A través de estas actividades, los estudiantes pueden explorar y entender sus emociones, fortalecer habilidades interpersonales y fomentar la empatía y la autorregulación, adaptándose a la diversidad de sus contextos. Según De León (2022) las estrategias lúdicas ayudan a promover el aprendizaje activo y participativo, permitiendo que los NNAJ se sientan seguros para expresar y gestionar sus emociones en un ambiente controlado.

En cuarto lugar, se concluye que los protagonistas identifican que a partir del desarrollo de las actividades evidencian el cumplimiento de los objetivos planteados en la implementación del programa, lo anterior reflejado en que los estudiantes mantienen una actitud positiva hacia las actividades propuestas, y se han fortalecido en el manejo de habilidades como la empatía, observando mejora en la convivencia en los grupos, siendo fundamentales para la construcción de una sociedad cohesionada y colaborativa.

Finalmente, este proyecto de sistematización se posiciona como una referencia valiosa para la implementación y evaluación de programas similares en otros contextos educativos. Las

recomendaciones adicionales presentadas podrían potenciar aún más la claridad y aplicabilidad de los hallazgos, asegurando que este análisis sirva como base para futuros estudios y fortalecimiento de la orientación socioemocional en el ámbito escolar, corroborando la importancia de establecer programas que promuevan habilidades socioemocionales con herramientas para el desarrollo integral de NNAJ.

Referencias bibliográficas

- Abellán, C. M. A. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/334696893_Las_transiciones_educativas_y_su_influencia_en_el_alumnado
- Alvarado, J., Martínez, P., y González, R. (2020). El desarrollo de habilidades socioemocionales en la transición escolar: Un enfoque para reducir el estrés y la ansiedad en estudiantes de secundaria. Editorial Académica.
- Arango, J., García, A., y Trujillo, M. (2021). *Impacto de la pandemia de COVID-19 en los niños de 4 a 12 años: Estrategias pedagógicas para fortalecer la socialización y resiliencia*. *Revista de Psicología Educativa y Social*, 22(4), 101-115.
- Ardila, C., López, A., y Sánchez, M. (2020). Transiciones educativas y su impacto en el desarrollo psicosocial. *Revista Latinoamericana de Psicopedagogía*.
- Aron-Cohen, S. (2021). *The Empathy Quotient: Towards a new measure of empathy*. Routledge.
- Ausubel, D. P. (2019). Teoría del aprendizaje significativo y sus aplicaciones en el aula. Ediciones Morata.
- Azorín, C. M. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. En *Transiciones educativas: Retos y perspectivas* (pp. 45-67). Ediciones Pirámide.
- Berg, B. L., y Lune, H. (2020). *Análisis cualitativo de datos: Métodos y prácticas para la investigación*. Pearson.
- Blanchard, J. (2005). Emociones y educación: un enfoque integral. *Revista Escuela y Pedagogía*.
- Casel. (2021). *The CASEL Guide to Schoolwide Social and Emotional Learning*. CASEL.
- Castro, F. J., y Ramírez, G. A. (2022). Enfoques holísticos en la educación contemporánea: Integración del aprendizaje socioemocional en el currículo escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Educativas*, 19(2), 99-120.
<https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/rlace/article/view/1369>
- Ciarrochi, J., y Scott, G. (2021). The importance of empathy in fostering positive relationships. *Journal of Emotional Intelligence*, 12(2), 115-130.

- Ciarrochi, J., y Scott, G. (2021). *Emotion and resilience: Using emotional intelligence to foster wellbeing and reduce conflict*. Springer.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2020). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Cohen, L., y Manion, L. (2000). *Research methods in education*. Routledge.
- Congreso de la República. (2024). *Ley de Educación Socioemocional*.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4ª ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- De León, M. (2022). La importancia de las actividades lúdicas en el desarrollo socioemocional en la educación básica. *Revista de Psicología Educativa*, 14(3), 78-89.
- Denham, S. A. (2015). *Social-emotional development in early childhood education*. Guilford Press.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2023). Proyecciones de población para Duitama, Boyacá. Recuperado de <https://telencuestas.com/censos-de-poblacion/colombia/2023/boyaca/duitama>
- Díaz, M., y Gómez, L. (2020). Estrategias de dinámica de grupo para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación primaria. *Revista de Psicopedagogía*, 15(3), 85-97.
- Díaz, M., y Gómez, P. (2020). Dinámicas grupales en la educación socioemocional: Una herramienta pedagógica en la formación inicial. *Revista Latinoamericana de Educación*, 48(2), 121-138.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., y Greenberg, M. T. (2020). The role of social-emotional learning in the development of mental health and academic success. *American Journal of Community Psychology*, 66(3), 257-267. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12492>
- Fernández, C., y Ruiz, P. (2023). *Prácticas pedagógicas para el desarrollo socioemocional en entornos escolares*. Editorial Académica.

- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, II, 35–54.
- García Monsalve, Y. Y., y Martínez Gómez, L. A. (2022). Contribuciones de la educación artística en el proceso de transición armoniosa de los niños y las niñas del Centro Infantil Popular N°2 a las instituciones educativas oficiales. *Revista de Investigación Educativa*, 20(3), 123-136.
- García, A., y Trujillo, M. (2021). *La importancia de fortalecer la educación emocional en la infancia: Competencias sociales para el desarrollo integral*. *Revista de Educación y Desarrollo Infantil*, 18(3), 45-60.
- García, A., y Rodríguez, C. (2020). Desafíos socioemocionales en la transición escolar post pandemia: Una mirada desde la educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 112-130.
- García, L., López, M., y Sánchez, A. (2022). Programas de habilidades socioemocionales y su impacto en el bienestar estudiantil: Un análisis de la transición de primaria a secundaria. Editorial Educativa.
- García, M., y Pérez, L. (2022). Innovación educativa en tiempos de crisis: Retos y aprendizajes. *Revista de Educación Contemporánea*, 14(2), 120-135.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (2020). *La inteligencia emocional en tiempos de incertidumbre: Cómo educar el corazón para enfrentar el cambio*. Editorial Kairos.
- Gómez, A., y Fuentes, L. (2023). *Programas socioemocionales y su impacto en la reducción de conductas agresivas y la mejora de la convivencia escolar*. *Revista de Desarrollo Social y Educativo*, 40(1), 75-89
- Gómez, L. P., Rodríguez, C. A., y Patiño, M. J. (2023). Metodología cualitativa en la investigación educativa: Reflexiones sobre la subjetividad en los procesos pedagógicos. *Revista Internacional de Estudios Pedagógicos*, 17(1), 123-138.
- Gómez, L., y Fuentes, M. (2023). La educación emocional como herramienta para mejorar la convivencia escolar. *Revista de Psicología Educativa*, 29(2), 55-72.

- Gómez, R. (2020). El aprendizaje a través del juego: Metodologías para la enseñanza de habilidades sociales y emocionales en la infancia temprana. Editorial Educación y Sociedad.
- González, A., y López, M. (2022). Estrategias socioemocionales en el ámbito educativo: Impacto en la autorregulación y el aprendizaje activo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 55, 45-60.
- González, J., y Pérez, M. (2021). El aprendizaje significativo en la educación primaria: Teoría y práctica. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 12(4), 31-47.
<https://doi.org/10.15507/rlpe.2021.12.4.31>
- González, M. (2020). La entrevista como técnica de recolección de datos en la investigación cualitativa. Editorial Universitaria.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., y Prior, M. R. (2020). Parental emotion coaching: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 34(5), 562-573.
- Hernández, G., Trejo, J., y Hernández, M. (2018). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto educativo*. Ciudad de México: Editorial Universitaria.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2021). Metodología de la investigación (6a ed.). McGraw-Hill.
- Hoffman, M. (2020). Empathy and Moral Development: Implications for caring and justice. Cambridge University Press.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La importancia de la orientación socioemocional en el ámbito educativo*. [Informe].
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles. Ediciones Dykinson.
- Johnson, S. T., y Berliner, L. (2021). Family dynamics and emotional growth in children. *Child Development*, 92(3), 614-630.
- Jones, S. M., Bailey, R., Brush, K., y Kahn, J. (2019). Preparing educators for social and emotional learning integration. *The Future of Children*, 29(1), 75-94.

- Jones, S. M., y Kahn, J. (2023). The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development. National Commission on Social, Emotional, and Academic Development.
- Josselson, R. (2011). Interviewing for qualitative inquiry: A relational approach. The Guilford Press.
- Josselson, R. (2019). The Space Between Us: Exploring the Dimensions of Human Relationships. Sage Publications.
- Kim, Y., y Arum, R. (2023). Emotional management and parent-child relationships: A modern perspective. *Family Psychology Quarterly*, 37(2), 110-128.
- Lanza, L., y Gómez, P. (2021). La transición armónica de la educación primaria a la secundaria: Un enfoque integral. *Revista de Educación y Psicología*, 25(3), 67-80.
- Londoño, M. S., y Pérez, A. F. (2020). Identidad y motivación en la adolescencia: Implicaciones educativas y psicosociales. *Revista Colombiana de Educación*, 23(2), 67-82.
- López, A., Sánchez, R., y Méndez, C. (2019). Intervención socioemocional en el aula: Impacto en la convivencia y desarrollo interpersonal de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 10(3), 45-62.
- López, E., y Fernández, M. (2023). El impacto de las habilidades socioemocionales en la mejora de la calidad educativa. *Revista de Psicología Educativa*, 14(3), 123-137.
- López, M., y Rodríguez, F. (2023). *Teoría y práctica educativa: Enfoques pedagógicos para el desarrollo integral de los estudiantes*. *Revista de Investigación en Educación*, 31(2), 80-95.
- López, M., y Sánchez, P. (2022). *La colaboración interinstitucional en el ámbito educativo: Mejorando la respuesta y fortaleciendo los vínculos comunitarios*. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 45-58.
- Martínez, P. (2022). *Competencias socioemocionales en la educación: Clave para una formación integral y la mejora de la convivencia escolar*. *Revista de Psicología y Educación*, 28(3), 112-125.

- Martínez, P., y Díaz, R. (2022). *La integración de habilidades socioemocionales en programas educativos: Impacto en la convivencia escolar y las conductas prosociales*. *Revista de Psicología y Educación*, 35(2), 100-115.
- Martínez, P., y Gómez, A. (2020). *Programas socioemocionales y su impacto en la familia: Estrategias de inclusión y participación en el entorno escolar*. *Revista de Psicología y Educación*, 22(4), 101-115.
- Martínez, P., y Gómez, A. (2021). Las habilidades socioemocionales en la educación: Impacto en la adaptación académica y la convivencia escolar. *Revista de Psicología Educativa*, 22(3), 45-58.
- Martínez, P., y Gómez, A. (2022). *Integrando habilidades para la vida en la educación: Empatía, resolución de conflictos y toma de decisiones responsables*. *Revista de Psicología Educativa*, 30(4), 120-135.
- McClelland, M. M., y Cameron, C. E. (2021). Self-regulation and the development of academic achievement. *Developmental Psychology*, 48(3), 1167-1177.
- Mead, G. H. (2019). *Mind, Self, and Society*. University of Chicago Press.
- Melo, J., Pérez, A., y Rodríguez, L. (2021). *Impactos emocionales y educativos tras el regreso a clases en 2021: Factores asociados a la deserción escolar y el bajo rendimiento*. *Revista de Psicología Educativa*, 29(3), 150-165.
- Meneses, A., y Zamorín, L. (2021). *Teoría y práctica de la educación emocional en el aula*. Editorial Educativa.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4ª ed.). SAGE Publications.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). *Plan Nacional de Orientación Escolar: Directrices para la formación integral de los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ)*.
- Monteagudo, E. (2020). Competencias socioemocionales para la transición educativa: Un enfoque educativo integral. *Revista Española de Educación Comparada*, 18(2), 78-90.

- Morales, J., y Sánchez, R. (2023). *Enfoques pedagógicos integrados: Vinculación del aprendizaje académico con las experiencias personales en el aula*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30(2), 78-92.
- Moreno, A., Gómez, R., y Pérez, L. (2020). *Las actividades pedagógicas que integran elementos emocionales y lúdicos en la educación infantil*. *Revista de Psicología Educativa*, 28(2), 45-55.
- Muñoz, M. (2022). *La inteligencia emocional en el aula*. Editorial Síntesis.
- Novak, J. D. (2019). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Routledge.
- Núñez, A., y Rodríguez, P. (2020). *Psicología del aprendizaje y de la educación: Teorías y enfoques*. Ediciones Paraninfo.
- Pardo, M. (2021). *Estrategias para mejorar la convivencia y el desarrollo socioemocional en adolescentes*. *Revista de Psicología Aplicada*, 29(3), 89-102.
- Peña, M. (2021). *Transiciones en el ciclo educativo: Desafíos y oportunidades en la educación primaria*. *Revista de Investigación Educativa*, 22(4), 112-123.
- Pérez, G. (2022). *El papel de la familia en el desarrollo de habilidades socioemocionales*. *Revista de Psicología Familiar*, 30(2), 45-59.
- Pérez, M., y Martínez, F. (2020). *Colaboración interinstitucional en la educación: Abordaje integral de las necesidades de los estudiantes*. *Revista de Psicología y Educación*, 30(2), 89-102.
- Pérez, M., y Ramírez, J. (2021). *Estrategias de regulación emocional en la educación primaria: Preparando a los estudiantes para situaciones emocionales complejas y promoviendo la resiliencia*. *Revista de Psicología Educativa*, 34(3), 125-140.
- Piqueras, A., López, J., y Martínez, P. (2022). *La importancia de las intervenciones socioemocionales en la transición educativa post-pandemia*. *Revista de Psicología Educativa*, 15(3), 45-59.

- Ponce-León, M. (2021). *Pedagogías libres y autorregulación emocional: Impacto en la resolución de conflictos y la participación activa en metodologías no tradicionales*. *Revista de Educación y Psicología Social*, 33(2), 78-92.
- Poveda, D. (2023). Desarrollo emocional y su relación con el éxito académico en la educación secundaria. Ediciones Académicas.
- Ramírez, J., Gómez, P., y López, A. (2021). *La participación activa de los estudiantes en la pedagogía infantil: Creación de espacios inclusivos y respetuosos en el aula*. *Revista de Psicología Educativa*, 33(1), 50-63.
- Riessman, C. K. (2008). Narrative methods for the human sciences. SAGE Publications.
- Rodríguez, A. (2021). La educación emocional como práctica docente. *Revista de Educación y Psicología*, 18(4), 45-58.
- Rodríguez, G., y García, M. (2021). *Fomentando la empatía y el respeto mutuo en el aula: Estrategias para fortalecer la cohesión grupal y el desarrollo socioemocional*. *Revista de Psicología Educativa*, 32(1), 50-63.
- Rodríguez, G., y Martínez, F. (2023). *Análisis situacional y ajuste de estrategias en contextos educativos: Un enfoque de sostenibilidad*. *Revista de Investigación Educativa*, 25(4), 112-124.
- Rodríguez, G., y Patiño, F. (2022). *La transición a la secundaria y sus implicaciones emocionales y académicas: Estrategias de intervención*. *Revista de Psicología Educativa*, 18(2), 123-135.
- Rodríguez, M., y Pérez, L. (2020). Nuevas tendencias en la educación socioemocional. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 11(2), 78-92.
- Ruvalcaba Romero, C. (2020). *La integración de las teorías de las inteligencias múltiples y sociocultural en la educación: Implicaciones para el clima escolar y las competencias socioemocionales*. *Revista de Psicología Educativa*, 25(2), 120-135.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (2022). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. Emotional Intelligence Consortium.

- Sánchez, A., y González, P. (2023). Estrategias innovadoras en el manejo de las emociones en la escuela. *Revista de Psicología Educativa*, 14(1), 13-25.
- Sanchez, D., y Garcia, P. (2022). The transition from elementary to high school: A socioemotional perspective. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 320-330.
- Sheppard, C. (2023). Transitioning to Secondary Education: Socioemotional Insights and Strategies. *Educational Review*.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2019). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4ª ed.). SAGE Publications.
- UNICEF. (s.f.). *La educación socioemocional como estrategia de desarrollo integral*.
<https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/sostener%20cuidar%20.pdf>
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., y Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100-110. <https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>
- Vidal, M., Pérez, J., y García, A. (2013). *Dinámicas de grupo como estrategia pedagógica: Trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias en el aula*. *Revista de Educación y Pedagogía*, 26(4), 145-158.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2021). *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 6*. Springer.
- Watson, J., y Bell, M. (2021). The role of emotions in learning: Implications for educational practice. *Educational Psychologist*, 36(2), 98-112.
- Weissberg, R. P., y Casel, D. H. (2022). *SEL and Its Impact on Academic Achievement and Mental Health*. Springer.
- Zins, J. E., Elias, M. J., y Greenberg, M. T. (2021). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. Teachers College Press.

Anexos

A continuación, se presenta una lista de anexos. Este apartado sirve como vista previa ya que, se puede encontrar cada documento en la carpeta de anexos.

Anexo 1: Transcripción de entrevistas.

Anexo 2: Transcripción grupo focal

Anexo 3: Informes de práctica.

Anexo 4: Matriz de organización de información entrevista.

Anexo 5: Matriz de organización de información grupo focal.

Anexo 6: Matriz de organización de información informes de práctica.

Anexo 7: Matriz de categorías.

Anexo 8: Árbol semántico sobre la percepción del programa

Anexo 9: Actividades realizadas por los niños.