

**Sistematización de la experiencia de intervención: “Crecer y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar” con estudiantes del Instituto Gabriel García Márquez en el marco de la práctica académica de Trabajo Social en la Personería Municipal de Floridablanca**

**Silvia Juliet Peña Terán**

**Trabajo de Grado para optar el título de Trabajadora Social**

**Directora**

**Jenny Carolina Rodríguez**

**Trabajadora Social - Magíster en Ciencia Política**

**Universidad Industrial de Santander**

**Facultad de Ciencias Humanas**

**Escuela de Trabajo Social**

**Bucaramanga**

**2026**

**Tabla de contenido**

Introducción.....	7
1. Planteamiento del problema.....	8
2. Justificación .....	10
3. OBJETIVOS .....	12
3.1 Objetivo general .....	12
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	13
4. Marco referencial .....	13
4.1 Marco teórico.....	14
4.2 Marco conceptual .....	19
4.3 Marco normativo.....	27
4.3.1 Internacional .....	27
4.3.2 Nacional.....	29
4.3.3 Local .....	31
4.4 Metodología.....	32
5. Reconstrucción de la experiencia .....	40
6. Reflexiones de fondo .....	58
7. Recomendaciones .....	69
8. Conclusiones.....	71
9. Producto final de comunicación: cartilla digital.....	73
Referencias Bibliográficas.....	74
Apéndices .....	80

**Lista de tablas**

Tabla 1. <i>Cronograma y resultado esperados</i> .....	35
Tabla 2. <i>Síntesis de talleres lúdico pedagógicos desarrollados</i> .....	44

**Lista de apéndices**

Apéndice A. Documento de consentimiento informado.....	80
Apéndice B. Formato de entrevista semiestructurada .....	82
Apéndice C. Documento de consentimiento informado .....	93
Apéndice D. Entrevista semiestructurada.....	95
Apéndice E. Categorización de la entrevista .....	102
Apéndice F. Cuestionario final .....	107
Apéndice G. Asentimiento informado para menores de edad .....	108

## Resumen

**Título:** Sistematización de la experiencia de intervención: “Crecer y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar” con estudiantes del Instituto Gabriel García Márquez en el marco de la práctica académica de Trabajo Social en la Personería Municipal de Floridablanca \*

**Autor:** Silvia Juliet Peña Terán \*\*

**Palabras Clave:** Socioemocional, habilidades, adolescentes y desarrollo

**Descripción:** La presente sistematización de experiencia surge de la necesidad de comprender los aprendizajes, desafíos y alcances obtenidos en la intervención: “Crecer y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar” con estudiantes de los grados 8-1 y 9-2 del Instituto Gabriel García Márquez, en el marco de la práctica de Trabajo Social en la Personería Municipal de Floridablanca. Esta intervención responde a la vulnerabilidad emocional de los y las adolescentes en contextos escolares influidos por problemáticas como la desigualdad, la precariedad familiar, la violencia y el consumo de sustancias psicoactivas. La relevancia de esta acción se sostiene en el reconocimiento del desarrollo de las habilidades socioemocionales como componente esencial y primordial en el fortalecimiento del bienestar integral y la protección de los derechos básicos fundamentales de los menores de edad. La presente intervención situada dentro del contexto educativo cobra especial importancia debido a que los y las adolescentes enfrentan factores de riesgo psicosociales lo que dificulta el efectivo ejercicio de su bienestar emocional y convivencia escolar; así pues, dentro del marco interventivo en Trabajo Social, se desempeña un rol importante en la creación de estrategias preventivas e integradoras orientadas a fortalecer las habilidades socioemocionales en los y las estudiantes dentro del aula de clases desde una mirada crítica, empática y situada desde el contexto social propio de cada sujeto.

---

\* Trabajo de Grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Trabajo Social. Director: Jenny Carolina Rodríguez. Magister en Ciencia Política

### Abstract

**Title:** Systematization of the intervention experience: “Growing and feeling: Socio-emotional development as the basis for well-being” with students from the Gabriel García Márquez Institute within the framework of the academic practice of Social Work at the Municipal Ombudsman's Office in Floridablanca.\*

**Author:** Silvia Juliet Peña Terán\*\*

**Key Words:** Social-emotional, skills, adolescents, and development

**Description:** This systematization of experience arises from the need to understand the lessons learned, challenges faced, and achievements obtained in the intervention: “Growing and feeling: Socio-emotional development as the basis for well-being” with students in grades 8-1 and 9-2 at the Gabriel García Márquez Institute, within the framework of social work practice at the Municipal Ombudsman's Office in Floridablanca. This intervention responds to the emotional vulnerability of adolescents in school contexts influenced by issues such as inequality, family instability, violence, and psychoactive substance use. The relevance of this action is based on the recognition of the development of socio-emotional skills as an essential and fundamental component in strengthening the overall well-being and protection of the basic fundamental rights of minors. This intervention, situated within the educational context, is particularly important because adolescents face psychosocial risk factors that hinder the effective exercise of their emotional well-being and school coexistence. Thus, within the framework of social work intervention, an important role is played in the creation of preventive and integrative strategies aimed at strengthening the socio-emotional skills of students in the classroom from a critical, empathetic perspective situated within the social context of each individual.

---

\* Degree work

\*\* Human Sciences Faculty. School of Social Work. Director: Jenny Carolina Rodríguez. Master's Degree in Political Science.

## Introducción

La evolución socioemocional comprendida en la adolescencia abarca un componente esencial dentro del bienestar integral y un factor contundente en los procesos de adaptación personal, social y académica. Velásquez Cabrera et al., 2023 afirman que, durante esta etapa esencial en el desarrollo del ser humano, las diferentes habilidades que enmarcan la comprensión y expresión de las emociones comunes adquieren una gran relevancia influyendo de manera directa en la proyección de las relaciones interpersonales cotidianas, la toma de decisiones y el riesgo de consumo de sustancias psicoactivas (p. 3). En contextos escolares que atraviesan una vulnerabilidad social, dichas habilidades pueden verse limitadas, lo que incide en una exposición a dinámicas disruptivas que afectan la convivencia y el clima escolar.

Desde esta perspectiva, las intervenciones de carácter preventivo en el sistema educativo orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales se consolidan como estrategias fundamentales para la promoción de la salud mental y la garantía de derechos en la población adolescente. Dentro del Ministerio de Educación Nacional (2021), se han configurado distintas estrategias de formación de competencias socioemocionales en la educación, dirigidas a los y las docentes, en este caso, como un escenario relevante para el desarrollo de los procesos socioeducativos y pedagógicos que favorecen la participación activa, la reflexión crítica y la construcción de vínculos basados en el respeto, la empatía y la corresponsabilidad dentro de un contexto social que incide directamente en los y las adolescentes.

En el marco de la práctica académica de Trabajo Social, la sistematización de experiencias emerge como un ejercicio metodológico que permite volver a construir y analizar de manera crítica y analítica el desarrollo de la intervención social, teniendo como resultado un conocimiento contextualizado a partir de la práctica (Jara, 2018). Este enfoque posibilita identificar aprendizajes, reconocer desafíos y valorar los alcances de las acciones desarrolladas, con el propósito de fortalecer futuras estrategias similares de intervención y contribuir a la mejora continua de los procesos institucionales.

La presente sistematización de experiencias se orienta al análisis de la intervención socioeducativa desarrollada con los y las estudiantes de los grados 8-1 y 9-2 del Instituto Gabriel García Márquez – Sede A en el municipio de Floridablanca, centrada en el fortalecimiento del desarrollo socioemocional como base del bienestar. A partir de un enfoque participativo y reflexivo, se busca comprender los efectos del proceso implementado, así como los aprendizajes generados tanto para los y las adolescentes como para la práctica profesional del Trabajo Social. En el primer apartado del presente, se encuentra el planteamiento del problema, el cual constituye el punto de partida de la intervención y el devenir de la ejecución metodológica. Seguido a ello, se puede visibilizar la justificación y los respectivos objetivos (general y específicos), esenciales para el procesamiento y orientación de la sistematización de experiencias enmarcada en extraer y aplicar los principales aprendizajes. Dentro de la estructura de la presente sistematización, también se encuentra el marco referencial, compuesto por el marco teórico, conceptual y normativo, ejes esenciales en la composición de la presente. Por último, se visualizará la reconstrucción de la experiencia, reflexiones, recomendaciones, conclusiones y producto final; estos puntos son esenciales ya que aportan la re significación y conceptualización final de la intervención en la adopción del aprendizaje profesional y personal de la practicante de Trabajo Social.

Finalmente, este ejercicio se proyecta como un aporte académico y social, en tanto ofrece insumos para el diseño de intervenciones más pertinentes, éticas y contextualizadas, que articulen el enfoque de derechos, la salud mental comunitaria y la acción socioeducativa. De esta manera, la sistematización se posiciona no sólo como un requisito académico, sino como una herramienta estratégica para la transformación de las dinámicas escolares y el fortalecimiento del acompañamiento psicosocial en contextos educativos.

## **1. Planteamiento del problema**

En el marco de la línea de acción de la Personería Municipal de Floridablanca, específicamente desde Personería Delegada para la Defensa y Promoción de los Derechos

Humanos, la Familia y el menor, se han identificado factores de riesgo en el ámbito socioemocional en los y las adolescentes dentro de su contexto social, comunitario e institucional que afectan de forma significativa su desarrollo integral. En especial, en el marco educativo en el cual, se identifican múltiples riesgos como el bullying, conflictos entre pares y ausencia de una debida enseñanza con base en las habilidades socioemocionales.

Uno de estos escenarios es la Institución Educativa Gabriel García Márquez – Sede A, ubicada en el barrio Bucarica de Floridablanca (Santander), donde se ha venido desarrollando un acompañamiento institucional con estudiantes de los grados 8-1 y 9-2. A partir de una intervención diagnóstica inicial, se identificó la necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales en los y las adolescentes, específicamente en relación con la expresión, comprensión y regulación de las emociones dentro y fuera del aula de clases. Las habilidades socioemocionales además de ser esenciales en el bienestar personal, según Smith (2019) inciden directamente en los procesos cognitivos relacionados con la retención, percepción y atención dentro del proceso directo del aprendizaje (p. 18).

En este mismo sentido, se han identificado dinámicas disruptivas recurrentes como la deserción escolar, consumo de sustancias psicoactivas y situaciones conflictivas entre pares. Estas diferentes problemáticas reflejan un impacto directo en factores personales y académicos actuando como una barrera importante para un desarrollo socioemocional saludable durante la etapa de la adolescencia.

Desde un contexto social, este tipo de ausencia también se refleja en el entorno familiar más cercano en el que las dificultades de los y las adolescentes suelen agravar y deteriorar la comunicación asertiva provocando ambientes de tensión que afectan la dinámica del hogar. En el ámbito educativo, esta situación se traduce en la inasistencia académica y deterioro en el clima institucional, lo cual interfiere directamente en los procesos de aprendizaje y en la convivencia dentro del aula (Escandón et al., s. f)

Todo lo anterior centra a la práctica académica de Trabajo Social en la necesidad de diseñar e implementar estrategias que promuevan el desarrollo integral emocional de los y las adolescentes, reconociendo que el fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales

constituye un principio fundamental para su bienestar, así como para la construcción de entornos educativos más seguros, empáticos y resilientes.

En este sentido, la sistematización de la experiencia adelantada en la Personería Municipal de Floridablanca, a través de la Personería Delegada para la Defensa y Promoción de los Derechos Humanos, la Familia y el Menor, resulta necesaria para documentar los principales aprendizajes, analizar el impacto de las intervenciones y generar insumos que permitan replicar buenas prácticas en los contextos educativos. Esta dinámica fortalece la capacidad de respuesta frente a escenarios recurrentes como el bullying, la deserción escolar y las limitaciones socioemocionales, garantizando así un aporte sostenible en la promoción y protección de los derechos de los y las adolescentes.

A partir de ello, la presente sistematización busca dar respuesta a la siguiente pregunta eje:

**¿Qué aprendizajes, desafíos y alcances se evidenciaron en la intervención “Crecer y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar en los adolescentes”, realizada con los estudiantes de los grados 8-1 y 9-2 del Instituto Gabriel García Márquez – Sede A, de Floridablanca, como estrategia de prevención promovida por la Personería Municipal?**

Con lo anteriormente planteado, se pretende aportar a la consolidación de experiencias significativas que, desde una perspectiva participativa y social, fortalezcan las acciones en el desarrollo socioemocional en el ámbito escolar, contribuyendo así a la transformación de las dinámicas educativas desde el cuidado y la escucha.

## **2. Justificación**

La presente sistematización de experiencia surge de la necesidad de comprender los aprendizajes, desafíos y alcances obtenidos en el marco de la experiencia de intervención: “Crecer y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar” con estudiantes del Instituto Gabriel García Márquez en el marco de la práctica académica de Trabajo Social en la Personería Municipal de Floridablanca. Esta intervención responde a un fenómeno social

que se puede relacionar con la vulnerabilidad emocional de los y las adolescentes en contextos escolares influidos por las distintas problemáticas en su entorno, así como la desigualdad, la precariedad familiar, la violencia y el consumo de sustancias psicoactivas.

La relevancia de esta intervención se sustenta en el reconocimiento del desarrollo socioemocional como un componente importante del bienestar integral y la protección de derechos en la adolescencia. Tal como lo plantea la Organización Mundial de la Salud (2004), la salud mental no solo implica la ausencia de trastornos, sino un estado de bienestar en el que la persona desarrolla sus capacidades, enfrenta las tensiones normales de la vida, trabaja de forma productiva y contribuye a su comunidad (p. 14). En el contexto educativo, este apartado cobra especial relevancia, debido a que los y las adolescentes enfrentan múltiples factores de riesgo que dificultan el ejercicio pleno de su bienestar emocional y social. De esta forma, el Trabajo Social desempeña un papel importante en la creación de estrategias preventivas e integradoras orientadas a fortalecer habilidades emocionales y comunitarias.

Esta intervención se inscribe dentro enfoque en el desarrollo humano, que según Sen (2000) reconoce a los sujetos como agentes activos de cambio y promueve su autonomía, participación y empoderamiento (p.3) Asimismo, se articula con lo socioeducativo desde una mirada crítica, en tanto se reconoce la escuela no sólo como un espacio de conocimiento, sino como un escenario importante para la transformación de intervenciones, prácticas y estrategias.

La importancia de la sistematización de experiencias en Trabajo Social radica en su capacidad de generar procesos reflexivos que parten de la escucha activa, el diálogo de saberes y el abordaje integral en los y las adolescentes. Según Falla, Gómez & Rodríguez (2011), el Trabajo Social debe posicionarse como una práctica ética-política que incide en las estructuras que producen sufrimiento social, construyendo desde lo cotidiano alternativas para el cuidado de sí y del otro (p. 5). Bajo esta premisa, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la regulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos no solo son una herramienta de protección y prevención, sino una estrategia transformadora que impacta directamente en la convivencia, el tejido social y las dinámicas escolares.

Desde una mirada metodológica, esta sistematización se justifica como una herramienta de análisis e interpretación de experiencias sociales significativas. Según Jara (2018), la sistematización permite no sólo reconstruir el proceso vivido, sino también producir conocimientos desde la práctica, generar aprendizajes colectivos y mejorar futuras intervenciones (p.14). En este contexto, es esencial reconocer las voces de los y las adolescentes, docentes titulares y la docente orientadora de la Institución Educativa para la identificación de los logros alcanzados, la comprensión los desafíos enfrentados y la interpretación de los efectos que la experiencia tuvo en su bienestar emocional y clima escolar.

Finalmente, la realización de esta sistematización de experiencias, cobra valor en el contexto de la acción pública local al estar posicionada en la línea de prevención de la Personería Delegada para la Defensa y Promoción de los Derechos Humanos, la Familia y el Menor, debido a que podría ser una herramienta esencial para el fortalecimiento de las políticas públicas articuladas el enfoque de derechos, la salud mental y el acompañamiento psicosocial desde una perspectiva interinstitucional e intersectorial. Por tanto, la finalidad de la presente sistematización no sólo responde a una necesidad contextual, sino también se sitúa como un insumo principal para el diseño de intervenciones futuras más empáticas y asertivas.

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

Sistematizar la experiencia de la intervención "Crecer y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar en los adolescentes", realizada con los estudiantes de los grados 8-1 y 9-2 del Instituto Gabriel García Márquez – Sede A, de Floridablanca (Santander), orientada a la identificación de aprendizajes y desafíos para el fortalecimiento del desarrollo socioemocional en contextos escolares.

### 3.2 Objetivos específicos

- Reconstruir el proceso metodológico de la experiencia de la intervención "Crecer y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar en los adolescentes", realizada con los estudiantes de los grados 8-1 y 9-2 del Instituto Gabriel García Márquez – Sede A, de Floridablanca (Santander).
- Identificar los hitos significativos del proceso metodológico de la estrategia de intervención.
- Identificar los alcances de la estrategia de intervención "Crecer y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar en los adolescentes", realizada con los estudiantes de los grados 8-1 y 9-2 del Instituto Gabriel García Márquez.

## 4. Marco referencial

Desde la Personería de Floridablanca adscrita a la Personería Delegada para la Defensa y Promoción de los Derechos Humanos y en el marco de la práctica académica en Trabajo Social, surge la necesidad de realizar una sistematización de experiencias de la intervención titulada “Crecer y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar”, desarrollada con los estudiantes de los grados 8-1 y 9-2 del Instituto Gabriel García Márquez – Sede A, de Floridablanca (Santander). El proceso en mención surge a partir de un diagnóstico con enfoque participativo que permitió identificar problemáticas significativas relacionadas con la gestión emocional de los y las estudiantes. Entre los hallazgos más importante se destacan el uso de estrategias de afrontamiento limitadas y la necesidad de acceder a espacios de confianza en los cuales su expresión emocional no se vea vulnerada y reprimida.

Estos hallazgos reflejan una problemática que afecta el bienestar emocional del estudiantado y evidencian la necesidad de implementar estrategias de intervención psicoeducativas orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales y a la prevención de riesgos psicosociales. La estrategia se plantea en este contexto como una

respuesta pedagógica y participativa, que promueve el acompañamiento afectivo y el desarrollo de competencias sociales y emocionales en un entorno de confianza.

La presente sistematización de experiencias tiene como propósito reconstruir y analizar el proceso de intervención desarrollado en la práctica profesional de Trabajo Social, con el fin de identificar aprendizajes, desafíos y proponer líneas de acción para futuras intervenciones en los contextos socioeducativos. Esta dinámica busca aportar valor a la implementación institucional de la Personería Municipal de Floridablanca, proporcionando insumos que contribuyan al fortalecimiento de estrategias de promoción y prevención dentro de las Instituciones Educativas.

Bajo este marco, se desarrollarán a continuación los apartados correspondientes al marco teórico, conceptual y normativo, que permitirán profundizar en los referentes legales, las categorías clave y las bases académicas que orientan esta experiencia de intervención y sistematización.

#### **4.1 Marco teórico**

La experiencia de intervención “*Crece y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar*”, dirigida a los y las estudiantes de los grados 8-1 y 9-2 del Instituto Gabriel García Márquez – Sede A, parte de una visión integral del ser humano y de su contexto. Por ello, se hace necesario un enfoque teórico que permita entender cómo los factores individuales, familiares, sociales e institucionales interactúan en el desarrollo socioemocional de los y las adolescentes.

La adolescencia es una etapa transformadora en el desarrollo del ser humano, ya que es un proceso de construcción de identidad, de autoexploración emocional y de distintos replanteamientos en las formas de relacionarse con el entorno. Es un periodo en el que las emociones se experimentan con mayor intensidad, los vínculos sociales adquieren un nuevo significado y el auto concepto se redefine constantemente. Esta etapa, suele también estar acompañada del desarrollo de una identidad e ideales estipulados, vistos como rebeldía e

inmadurez, sin considerar la raíz de estas experiencias (Tagliaferro & Leonetti, 2022, pp. 31-32)

En este sentido, la Teoría General de Sistemas (TGS) se convierte en un gran aporte. Según Ludwig von Bertalanffy (1976), los sistemas biológicos y sociales no pueden analizarse de forma aislada, ya que cada uno de sus componentes se encuentra interrelacionado (p. 45). Esta visión permite comprender cómo los y las adolescentes no son entes independientes, sino que parte de sus dinámicas y comportamientos empiezan dentro del entramado familiar, social, cultural, económico y biológico que influye en su bienestar emocional.

Desde esta perspectiva, la TGS facilita entender y relacionar que el desarrollo socioemocional no depende únicamente del individuo, sino de las distintas dinámicas y vínculos que lo complementan y rodean. Cada alteración en uno de los subsistemas (familia, colegio, comunidad) impacta directamente en la concepción y estructuración de herramientas emocionales en los y las adolescentes. Como explica Johansen (1993), el comportamiento de los individuos está directamente relacionado con ambiente que lo rodea, es decir, con las personas las cuales tiene más interacción social y relacional; lo anterior incide directamente en su comportamiento y en la percepción de lo que abarca su contexto presente (p. 26); lo que permite analizar cómo las instituciones y las dinámicas familiares inciden en la percepción y fortalecimiento del bienestar emocional.

Así mismo, Barbed Castrejón et al. (2020) afirma que la adolescencia se caracteriza por un proceso de crecimiento con cambios importantes, por ende, las interacciones con el entorno influyen en gran parte en la adopción de las distintas habilidades y comportamientos de los y las adolescentes. Este componente se ejecuta en *“La teoría de los sistemas complejos”* donde se plantea que el ser humano es un sistema complejo formado por componentes que interactúan entre sí, modificándose a través del tiempo (p. 63). De igual forma, el sistema complejo es directamente proporcional al Enfoque de Realizaciones propuesto por el ICBF (2021), el cual se orienta a garantizar que los niños, niñas y adolescentes puedan tener las condiciones mínimas vitales y necesarias para su debido desarrollo integral en cuanto a su contexto social. Esta propuesta reconoce que los infantes

son actores activos en la constitución de su bienestar y no simples beneficiarios de las intervenciones sociales.

El ICBF identifica varios indicadores de realizaciones concretas que son clave para el desarrollo integral:

- **Entorno familiar protector:** cuidadores presentes y afectivos que promuevan una crianza respetuosa.
- **Salud óptima:** acceso a servicios de salud física y mental.
- **Nutrición adecuada:** estado nutricional acorde a las necesidades del desarrollo.
- **Ambientes favorables:** espacios educativos y sociales que estimulen el desarrollo emocional, cognitivo y social.

Este enfoque se relaciona con los objetivos propuestos de la presente sistematización de experiencias ya que otorga una relevante oportunidad de analizar los distintos alcances y limitantes de la intervención, entendiendo de manera sincrónica el contexto de los y las estudiantes para así plantear propuestas de mejora que garanticen el fortalecimiento socioemocional en entornos educativos en concordancia a la Inteligencia Emocional (IE) propuesta por Goleman et al. (2021) la cual se refiere a la habilidad de percibir las emociones propias y las del entorno, llevando al individuo a una gestión adecuada de las mismas (p. 17); el término es un referente importante para la educación emocional en diversas etapas de la vida, incluida la adolescencia que permite establecer relaciones sociales saludables. Desde esta perspectiva, el autor propone cinco componentes esenciales (p. 20):

- **Conciencia de uno mismo:** Capacidad de reconocer las propias emociones y la de los demás
- **Autorregulación:** Controlar y orientar las propias emociones

- **Motivación:** Orienta las emociones hacia objetivos claros para alcanzar el éxito
- **Empatía:** Reconocimiento y comprensión de las emociones de los otros.
- **Habilidades sociales:** Gestión de las relaciones interpersonales para dirigirse al otro, basadas en la comunicación y la cooperación.

Por otro lado, Mayer y Salovey (1990, como se citó en Bisquerra, 2020) proponen un modelo de Inteligencia Emocional basado en habilidades socioemocionales. Este modelo enfatiza las capacidades cognitivas relacionadas con la comprensión, el uso y la regulación de las emociones. Según lo planteado por los autores, la Inteligencia Emocional comprende cuatro grandes ramas:

- **Percepción y expresión emocional:** Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas.
- **Facilitación emocional del pensamiento:** Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción y cognición).
- **Comprensión emocional:** Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional.
- **Regulación emocional:** Regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual.

Partiendo desde una mirada hacia la neurociencia como marco referencial, este entramado hace parte de una reorganización compleja y necesaria dentro del cerebro adolescente. Entender cómo funciona este proceso resulta fundamental para cualquier intervención orientada al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales; en este sentido, el aporte de Daniel J. Siegel (2014) explica cómo el cerebro adolescente está en constante reestructuración, lo que conlleva importantes repercusiones en la manera de gestionar emociones, tomar decisiones y relacionarse con el otro.

El autor indica que a medida que cambia el cerebro en la adolescencia, también va cambiando la forma en la que se toman las decisiones, dando lugar a que el cerebro cambie en dos direcciones principales: Poda neuronal (eliminación de las conexiones neuronales poco usadas para de esta forma, fortalecer aquellas consideradas “más importantes”) y la aparición de la mielina (fortalecimiento de las nuevas conexiones neuronales para más efectividad y adaptabilidad) (Siegel, 2014, pp. 81-83)

Lo anterior explica que el cerebro durante la etapa de la adolescencia está una reestructuración de las rutas neuronales las cuales, se están preparando para la adaptación de las demandas sociales, cognitivas y emocionales.

Una de las claves de esta transformación son los dos componentes en el desarrollo de los sistemas cerebrales esenciales:

- La corteza prefrontal, área responsable del control de impulsos, la planificación, la creación de representaciones internas en base a experiencias vividas que recrea los sentimientos (p.45).
- El sistema límbico, el cual se encarga de procesar las emociones, durante la adolescencia se encuentra en un estado de alta activación, lo que provoca que experimenten emociones con mayor intensidad (p.104).

Esta diferencia (que a la larga es un complemento) explica por qué los adolescentes suelen tener dificultades en la regulación de sus emociones dejando a un lado el pensamiento racional sobre la reacción emocional sin considerar las consecuencias a largo plazo de sus actos. Comprender este proceso tiene implicaciones beneficiosas en la práctica psicoeducativa con los y las adolescentes dentro y fuera del área educativa.

Para concluir, la inclusión del comportamiento y los diferentes enfoques del desarrollo del cerebro adolescente, proporciona un gran sustento que coloca en relevancia de la promoción de las intervenciones en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los y las adolescentes como un mecanismo de acompañamiento de intervenciones y bienestar comunitario.

## 4.2 Marco conceptual

El fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los y las adolescentes es un proceso compuesto en el cual influyen diferentes factores esenciales tales como lo individual, familiar, académico y social; la comprensión del mismo implica un abordaje interdisciplinario enfocado en una mirada integral que de paso a identificar los múltiples contextos que los conforman y los diferentes desafíos/oportunidades que enfrentan los y las adolescentes en el transcurso de su día a día.

Por ello, resulta de suma trascendencia definir y delimitar los conceptos clave que sostienen teóricamente esta sistematización de experiencias. El vigente segmento es el centro que articula la intervención realizada con los distintos referentes conceptuales, lo que conllevará una interpretación más elocuente y minuciosa de los hallazgos, aprendizajes y desafíos de la experiencia.

### 4.2.1 Adolescencia

La Ley 1098 de 2006, conocida como el Código de Infancia y Adolescencia de Colombia, establece en su artículo 3° las definiciones de niño, niña y adolescente. En el caso de la adolescencia, la ley señala: “*Adolescente: Persona entre los doce (12) y los dieciocho (18) años de edad.*” (Congreso de la República de Colombia, Ley 1098 de 2006, art. 3) (p. 10). Esta definición valida la adolescencia como una etapa vital del ciclo, la cual se reconoce como un puente transformador entre la infancia y la edad adulta otorgando prioridad a las necesidades diferenciadas en términos de protección, desarrollo y participación.

Así mismo, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), define la adolescencia como un proceso de crecimiento y transformación integral que implica cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales.

Según el ICBF:

*“La adolescencia es una etapa de transición entre la niñez y la adultez, caracterizada por la búsqueda de identidad, el fortalecimiento de la autonomía y el*

*desarrollo de habilidades para la vida. Es un periodo en el que las y los adolescentes deben ser reconocidos como sujetos de derechos, con capacidad progresiva para participar en decisiones que les afectan y con derecho a recibir protección y acompañamiento.” (ICBF, 2021).*

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano caracterizada por profundos cambios físicos, psicológicos, sociales y emocionales. La Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoce se trata de una etapa singular del desarrollo humano, en la que los y las adolescentes experimentan un crecimiento físico, cognoscitivo y psicosocial (WHO, 2026).

Según lo estipulado en el artículo “¿Qué es la adolescencia?” de la Unicef (s.f) en Uruguay, la adolescencia se divide en 3 etapas esenciales: la “*adolescencia temprana*” una etapa en la cual se compone a partir de los 10 a los 13 años y son evidentes los cambios físicos tales como crecimiento, cambio de voz, aparición de vello púbico, olor corporal, aumento en la sudoración y acné. Seguido a ello, surge la “*adolescencia media*” compuesta entre los 14 y 16 años; en esta etapa surgen cambios a nivel psicológico y se construye la identidad. Finalmente, la adolescencia llega a su fin en la “*adolescencia tardía*” que va desde los 17 años hasta incluso, los 21 años; en esta etapa, se transforma la concepción propia del cuerpo y la redefinición de su identidad, comienza a surgir más interés en el proyecto de vida individual y más selectividad en los grupos sociales.

La adolescencia, finalmente, no debe entenderse como un periodo problemático, sino más bien como una etapa de autoexploración y reconocimiento de sí mismo, en la que se constituyen las herramientas de apoyo para la implementación de un bienestar emocional y social sano en el camino de la adultez.

#### **4.2.2 Habilidades socioemocionales**

Las habilidades socioemocionales se definen como “*aquellas que ayudan a las personas a identificar y manejar sus propias emociones y las de los demás, tales como el compromiso, la empatía o la habilidad de trabajar en equipo*” (Busso et al., 2017, como se citó en Arias et al., 2020, p. 5). Las habilidades socioemocionales se clasifican en cinco rasgos de la personalidad permitiendo caracterizar a un individuo permitiendo determinar las

distintas habilidades específicas, Los cinco grandes rasgos son: apertura a la experiencia, responsabilidad, extraversión, amabilidad y estabilidad emocional (Almlund et al., 2011; Goldberg, 1993, como se citó en Arias et al., 2020, p. 6).

En referencia a lo anterior, en el webinar titulado “*¿Qué entendemos por habilidades socioemocionales y cómo podemos promover su aprendizaje en la escuela?*” *APORTES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES*, las habilidades socioemocionales se dividen en 3 dimensiones: *La intrapersonal*, la cual consiste en conectar con el propio mundo emocional y la autorregulación de la conducta. *La interpersonal*, que se basa en expresar e interpretar adecuadamente la información de los otros y hacia los otros. Por último, *la cognitiva*, que abarca el razonamiento y procesamiento de la información (UNESCO, 2023, p. 15, como se citó en UNESCO, 2024, p. 9).

#### **4.2.3 Habilidades para la vida**

Las habilidades para la vida, según Leonardo Mantilla Castellanos (2006) “*se refiere a un grupo genérico de habilidades o destrezas psicosociales que les facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria*” (p. 7). Estas habilidades facilitan la construcción de la identidad de acuerdo con la motivación personal en base a sus actitudes, valores y conocimiento. El autor organiza estas competencias en cuatro dimensiones (p. 12):

1. El conocimiento de sí mismo
2. La empatía
3. El pensamiento crítico
4. Las destrezas para solucionar problemas y conflictos

Dese esta mirada, el desarrollo de las habilidades para la vida se compone de un gran eje que influye en la formación integral del ser humano fortaleciendo la autoestima, la autonomía y la convivencia en los y las adolescentes. Además, Mantilla recalca que estas habilidades no son propias del ser humano, sino que deben enseñarse y fortalecerse mediante

estrategias socio pedagógicas tales como el juego, la lluvia de ideas, el diálogo participativo e inclusivo, la escucha activa, la dramatización de diferentes escenarios y las demostraciones directas (p. 15).

Por tanto, hablar de habilidades para la vida es hablar de procesos educativos centrados en el ser humano como sujeto activo, emocional y social, con capacidad para transformar su realidad desde el cuidado de sí y de los otros.

#### **4.2.4 Autoconocimiento**

En primera instancia, para consolidar algún tipo de vínculo personal y social, es relevante contar con el conocimiento de uno mismo, que permita identificar las fortalezas y las debilidades personales. Chernicoff Minsberg y Rodríguez Morales (2018) señalan que esta auto comprensión interna favorece una mejor evaluación e interpretación de los distintos escenarios que puedan surgir en el entorno. El autoconocimiento posibilita al individuo reconocer su mundo interno para que, de esta forma, tome conciencia de sí mismo y pueda expresar sus emociones según el contexto en el que se encuentre (p. 3).

Este proceso contribuye significativamente a la estabilidad emocional y social del individuo. Según CASEL, (2020 como se citó en Bisquerra y Chao Rebolledo, 2020) el autoconocimiento implica reconocer las propias emociones, pensamientos y valores para determinar cómo estos influyen en el comportamiento. Lo anterior requiere que se identifique y se les den voz a las emociones emergentes, así como percibir con consciencia el estado físico, mental y sentimental dentro de la experiencia emocional.

#### **4.2.5 La regulación emocional**

Regular de forma consciente las emociones requiere tener la capacidad de influir de manera directa en cuáles emociones se tienen, cuándo se tienen y cómo se experimentan y se incorporan.; esta capacidad no es innata, se desarrolla y se aprende, fundamentalmente a través de la interacción social. Cassaretto et al. (2003, como se citó en Pulido et al., 2022) menciona que el desarrollo de las habilidades en regulación emocional a lo largo del ciclo

vital se presenta como un eje primordial en la psicología, ya que dan paso a un mejor afrontamiento en las situaciones de estrés hacia el incremento del bienestar psicológico, físico y emocional.

Linehan M. (1993, como se citó en Marín Tejeda et al. 2012), propone que la disfunción de la regulación emocional involucra dificultades para:

1. Identificar experiencias emocionales específicas
2. Modular la activación fisiológica asociada
3. Tolerar el malestar
4. Confiar en las respuestas emocionales como interpretaciones válidas

Por lo anterior, la regulación emocional compone una suma importancia en el desarrollo de los y las adolescentes ya que esta misma conlleva a la validación individual del sujeto y, en consecuencia, les orienta en relación con la manera de actuar y sentir en cualquier contexto establecido.

#### **4.2.6 Parentalidad emocional y aprendizaje socioemocional**

El desarrollo emocional de los y las adolescentes es directamente proporcional a los modelos familiares, en este caso, con la parentalidad emocional entendida como la capacidad de los cuidadores de reconocer, validar y acompañar el desarrollo emocional de sus hijos e hijas en contextos de crianza (Rutherford et al., 2015, como se citó en Velasco Gómez et al., 2019). La parentalidad emocional no solo implica el control de la conducta, sino la enseñanza de estrategias de afrontamiento emocional previniendo el uso de métodos de disciplina represiva y la expresión emocional inadecuada (p. 2).

Esta dinámica de orientación resulta esencial para el aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés), concepto que se refiere a la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para comprender/manejar emociones, establecer

relaciones saludables, lograr metas personales/colectivas y establecer relaciones de apoyo entre pares (CASEL, 2020).

De acuerdo con CASEL (2020), el aprendizaje socioemocional abarca cinco competencias clave:

- **Autoconciencia:** Reconocer las propias emociones, pensamientos y valores, así como su influencia en el comportamiento en distintos contextos
- **Autocontrol:** Habilidades para auto manejar emociones y comportamientos de manera efectiva en diferentes contextos para lograr metas y aspiraciones
- **Conciencia social:** Capacidad para empatizar y comprender al otro, en diversos orígenes, culturas, y contextos
- **Habilidades para relacionarse:** Capacidad para establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo para navegar en entornos con individuos y grupos
- **Toma de decisiones responsables:** Tomar decisiones y elecciones sobre el comportamiento e interacciones sociales en distintas situaciones

Lo anteriormente planteado refuerza la idea de que la intervención con adolescentes debería ir enmarcada desde un enfoque sistémico, considerando al entorno familiar como un factor clave y esencial. Promover la reflexión crítica en los cuidadores sobre la importancia de su papel en la formación socioemocional de sus hijos y pares, es una línea de acción que puede potencializar los resultados de las futuras intervenciones socioeducativa en la educación.

#### **4.2.7 Educación emocional**

Según Rafael Bisquerra (2003), la educación emocional *“es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potencializar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de*

*capacitarle para la vida*” (p. 21). Lo anterior requiere una adaptación personal entorno a la vivencia y la práctica de herramientas que permitan un manejo oportuno de las mismas.

Bisquerra (2003) sostiene que el desarrollo de las competencias emocionales debe ser transversal a todos los niveles de la educación formal y no formal, especialmente en la juventud, la cual existen índices de riesgos debido a un desequilibrio emocional requiriendo una adquisición directa de las habilidades para la vida (p. 9)

De acuerdo con Bisquerra (2003), la educación emocional considera la siguiente estructuración de las competencias emocionales (p. 23):

- **Conciencia emocional:** Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado
- **Regulación emocional:** Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento
- **Autonomía personal:** Características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional
- **Inteligencia interpersonal:** capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales y asertividad
- **Habilidades de vida y bienestar:** Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales

Para Bisquerra (2003), conocer las propias emociones en relación a los pensamientos y comportamientos, debe ser uno de los objetos de la educación (p. 26). La finalidad de ello consiste en generar una apropiación sistemática desde lo educativo, para que de esta forma se brinde el acompañamiento referente que separe las distintas brechas socio-contextuales inmersas en la realidad de cada adolescente en su contexto escolar.

#### **4.2.8 Inteligencia emocional**

Goleman y Merino (2024) señalan que, desde un punto de vista científico:

*“la inteligencia emocional es la capacidad de percibir de forma precisa tus propias emociones y las de los demás: entender las señales que las emociones envían sobre las relaciones, y gestionar tus propias emociones y las de otros. La inteligencia emocional no incluye necesariamente las cualidades que algunas definiciones populares le atribuyen (véanse el optimismo, la iniciativa y la confianza en uno mismo).”* (p.3)

Por su parte, Salovey y Mayer (1977), citados por Bisquerra (2020) en el sitio web “Rafael Bisquerra Educación Emocional”, definen la inteligencia emocional como:

*“La habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual”.*

Así mismo, Arqué Garriga (2016) define la inteligencia emocional como la capacidad directa que concebimos los seres humanos para lidiar con nuestras emociones y con la de los demás formado por dos competencias: social y personal. La competencia personal consiste en el conocimiento y el control que tenemos sobre nuestras propias emociones, mientras que, la competencia social, se refiere al conocimiento y control que tenemos sobre las emociones de los demás (p. 64).

Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional influye significativamente en la manera en la que los individuos comprenden e interpretan su entorno; por tal motivo, la implementación de la misma es crucial en el fortalecimiento de las habilidades

socioemocionales dentro de los espacios educativos en aras de mejorar la proyección de la promoción y prevención en los y las estudiantes con posibles factores de riesgo.

### **4.3 Marco normativo**

#### **4.3.1 Internacional**

La promoción y protección de los derechos fundamentales en el bienestar integral en la adolescencia ha sido una prioridad en el desarrollo de las políticas públicas a nivel internacional. Se han identificado múltiples recursos políticos que destacan la importancia del cuidado y protección en el bienestar integral de la niñez y la adolescencia; uno de los principales referentes es la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General en su resolución 44/25. Este instrumento establece que los Estados deben garantizar el derecho de niñas, niños y adolescentes de conformarse en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad (Naciones Unidas, 1989). En su artículo 12, la CDN defiende el derecho a la libre expresión en función de la edad y madurez del infante otorgándoles la oportunidad de ser escuchados sea cual fuere la situación.

De igual manera, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha sido en eje clave en la promoción de las competencias psicosociales para el bienestar de niños, niñas y adolescentes. Desde 1997, en el documento traducido al español titulado “*Educación en habilidades para la vida para niños y adolescentes en el ámbito escolar*” la Organización Mundial de la Salud (1997) ha propuesto diez habilidades básicas las cuales incluyen: toma de decisiones, resolución de problemas, pensamiento creativo, pensamiento crítico, comunicación efectiva, habilidades para las relaciones interpersonales, autoconciencia, empatía, manejo de las emociones y el manejo del estrés (p. 5). Estas habilidades brindan a los y las adolescentes grandes herramientas que les favorecen al tiempo de enfrentar la vida en un contexto real, previniendo las conductas disruptivas comunes durante la etapa de

desarrollo lo cual permite que los distintos escenarios emergentes que se salen del control de los menores, se afronten de manera efectiva e integral (OMS, 1997).

De igual manera, la resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015, la Organización de las Naciones Unidas en el apartado “Transformar nuestro mundo: La Agenda 2010 para el Desarrollo Sostenible” (ONU, 2015) también aborda de forma indirecta la importancia de la protección social en el que se garantice el bienestar físico, mental y social (p. 4). En el objetivo 4 titulado “*Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*” (p. 19) en el punto 4.7, se plantea la promoción de estilos de vida sostenibles, derechos humanos, igualdad de género y promoción de una cultura de paz y no violencia relacionado con la salud y el desarrollo del bienestar en los alumnos de todas las edades (ONU, 2015).

Lo anterior resalta la gran relevancia en el planteamiento de una formación integral que contemple el bienestar emocional abarcado en los diferentes contextos de los de niñas, niños y adolescentes, reconociendo su prioridad en la construcción de sociedades más equitativas, inclusivas y justas.

Desde una mirada pedagógica en la intervención de las competencias socioemocionales en el área educativa, se crea “*El programa de Educación Emocional RULER*” creado por el centro para la Inteligencia Emocional de la Universidad de Yale (Voca Editorial, 2023).

La estrategia “Ruler” traducida al español como “regla” consiste en un acrónimo de 5 palabras que se enfrasan en cinco habilidades esenciales para la implementación de la alfabetización emocional, la cuales, se distribuyen de la siguiente manera:

- ✓ Recognize (reconocer) las emociones en uno mismo y en los demás
- ✓ Understanding (entender) las causas y consecuencias de las emociones
- ✓ Labeling (etiquetar) o clasificar las emociones con un vocabulario específico

- ✓ Expressing (expresar) las emociones de acuerdo con las normas culturales y el contexto social
- ✓ Regulating (regular) las emociones con estrategias útiles

Según Voca Editorial (2023), esta estrategia ha sido implementada en diversas escuelas del mundo demostrando tener un impacto positivo en la mejora del clima escolar, la reducción de conductas disruptivas, el fortalecimiento del autoconocimiento y el bienestar dentro del aula.

#### 4.3.2 Nacional

En Colombia, el desarrollo de las competencias socio emocionales de los niños, niñas y adolescentes ha sido reconocido como un elemento constitutivo para garantizar su bienestar integral y la plena garantía de sus derechos. Siendo así, se han promovido leyes, decretos y políticas públicas que buscan integrar e implementar el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los menores de edad buscando la efectiva promoción de la salud mental en consolidación de los entornos educativos.

La Ley 1616 de 2013 *“Por medio de la cual se expide la ley de salud mental y se dictan otras disposiciones”* del Congreso de Colombia, en su Artículo 1° tiene como objeto *“garantizar el ejercicio pleno del Derecho a la Salud Mental a la población colombiana, priorizando a los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes, mediante la promoción de la salud y la prevención del trastorno mental, la Atención Integral e Integrada en Salud Mental en el ámbito del Sistema General de Seguridad Social en Salud”* (Congreso de la República de Colombia, 2013).

Con ello se pretende reconocer la salud mental como un componente principal en la calidad de los infantes dentro del contexto educativo, siendo así, en el artículo 4° se sustenta que *“las entidades educativas públicas y privadas en lo de su competencia, garantizarán a la población colombiana, priorizando a los niños, niñas, adolescentes”* (Congreso de la República de Colombia, 2013). Lo anterior permite el diseño de estrategias estructuradas y articuladas que favorecen el fortalecimiento del conocimiento de las habilidades

socioemocionales instituidos en el aprendizaje dentro de las Instituciones Educativas, como un eje que garantizar el cumplimiento de la ley.

En concordancia a la suma importancia de la protección de los niños, niñas y adolescentes, la Ley 1098 de 2006 del 8 de noviembre “*por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*” constituye dentro del marco jurídico la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En su artículo 1° indica que “*Este código tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.*” (Congreso de Colombia, 2006).

Siendo así, el Estado, la familia y la sociedad en general tienen la expresa obligación de asegurar las suficientes condiciones que permitan su desarrollo hegemónico e integral, en distintos contextos en los cuales es de suma importancia que se se promueva la dignidad, la protección y el desarrollo de los menores de edad sin ninguna distinción desde el principio del desarrollo del infante, tal como se menciona en el artículo 29° “*la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano.*” (Congreso de Colombia, 2006, p. 7) lo cual propone una gran relevancia al fortalecimiento de una educación consciente y responsable hacia los niños, niñas y adolescentes.

En este marco, resulta pertinente incorporar la “Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media” (MEN, 2021), patrocinada por el Ministerio de Educación Nacional, como parte de una política educativa para la transformación de los entornos educativos en espacios tales como las competencias socioemocionales, la gestión emocional y el relacionamiento con el otro. Esta iniciativa, según la “*Guía docente once*” busca fortalecer el rol de las instituciones educativas como espacios seguros promoviendo un mejor rendimiento académico que actúe como un agente de cambio en la prevención de las conductas de riesgo; se reconoce de igual forma, que las competencias socioemocionales son esenciales para el aprendizaje significativo, la construcción de la convivencia pacífica y participación democrática (MEN, 2021, p. 5)

De otra parte, esta estrategia promueve la importancia del desarrollo socioemocional y la responsabilidad compartida entre pares institucionales y comunidad; así mismo, dentro de las guías orientadoras se explica el paso a paso de las secuencias didácticas y la segmentación de las diferentes dinámicas, recursos y talleres a implementar según el grado al que se le aplique.

Finalmente, como lo afirma el Icfes (2022a, como se citó en Escandón et al., s.f) el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales, también son parte del proceso educativo, refiriéndose a la capacidad de manejar sus pensamientos, emociones y conductas, así como una adaptación al entorno que permite contribuir al bienestar individual y social. Escandón et al (s.f) afirma que, de acuerdo con la ley 1324 del 2009 el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) tiene como propósito evaluar el desarrollo de competencias académicas en áreas fundamentales.

En las pruebas saber 3°, 5°, 7° y 9°, aplicadas en 2022, se incluyó un cuestionario adicional con el propósito de la recolección de información sobre las habilidades socioemocionales en los y las estudiantes (Escandón et al., s.f., p. 2). Como lo plantea Ochsner et al., (2002, como se citó en Escandón et al., s.f., p. 3), la gestión emocional debe ser prioridad en el área educativa ya que existe una relación entre el manejo de las emociones y la capacidad de aprendizaje siendo determinantes para el bienestar de los y las estudiantes dentro y fuera del contexto educativo en su desarrollo como ciudadanos responsables.

### **4.3.3 Local**

La iniciativa encabezada para el "Acuerdo por una Infancia Libre de Violencia", por el alcalde de Floridablanca, José Fernando Sánchez Carvajal, ha posicionado al municipio como pionero en el país al establecer una alianza interinstitucional para la implementación de la Ley 2089 de 2021 (*por medio de la cual se prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niñas, niños y adolescentes y se dictan otras disposiciones*)(Congreso de Colombia, 2021), dirigido a los padres y cuidadores con el fin de garantizar una atención y cuidado oportuno hacia los menores (Alcaldía de Floridablanca, 2024). Este acuerdo tiene como propósito principal

enseñar y capacitar la existencia de las diferentes herramientas y estrategias para cuidadores, buscando erradicar la violencia hacia los niños, niñas y adolescentes. Entre los actores que firmaron el pacto y se comprometieron con el acuerdo se encuentran el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Personería Municipal de Floridablanca, la Policía Nacional y líderes de la comunidad (Alcaldía de Floridablanca, 2024).

Asimismo, a través de la Secretaría de Desarrollo Social se ha planteado la “*Política Pública de Primera Infancia, Infancia, Adolescencia y Fortalecimiento Familiar 2023-2032*”, con el objetivo de garantizar el bienestar integral de los infantes y adolescentes para fortalecer las estructuras familiares. Esta política pública aborda desafíos importantes como la salud mental de los jóvenes, el trabajo infantil, el abuso sexual, los embarazos adolescentes, el reclutamiento por actores armados y el consumo de sustancias psicoactivas (Gobernación de Santander, 2023, p. 4). Esta política pública se considera una responsabilidad colectiva y comunitaria que tiene como fin la protección de los derechos fundamentales de los más jóvenes.

#### **4.4 Metodología**

La presente sistematización se inscribe en el paradigma cualitativo, adoptando un enfoque histórico-hermenéutico y participativo. Esta elección responde a la naturaleza del proceso y a los objetivos propuestos, ya que resalta la comprensión de los significados construidos a partir de las experiencias vividas, y se reconoce la importancia del sujeto que interpreta y reflexiona en el devenir de la práctica.

Así como lo plantea Arráez et al. (2006), la hermenéutica parte del análisis del contexto histórico, el análisis comparativo y la interpretación de los significados que conlleva a un re significación desde lo vivido (p. 6). En este sentido, el enfoque hermenéutico se asume como fundamento teórico-epistemológico al permitir interpretar críticamente las vivencias compartidas dentro de la sistematización de experiencias, desde un lugar de enunciación, hacia una comprensión objetiva expresada a través de la escritura y la reconstrucción narrativa.

El presente enfoque metodológico se justifica por su apertura para generar conocimiento desde la vivencia de la práctica y el diálogo consensuado con los sujetos de intervención implicados otorgándole un carácter participativo y transformador a la sistematización. Siendo así, no solo implica describir eventos, sino de sistematizar la experiencia para construir nuevos saberes, sensibilidades y capacidades (Jara, 2018, p. 24).

De acuerdo con lo planteado por Jara (2020), la sistematización de experiencias se refiere al ejercicio de clasificar, ordenar o catalogar los aprendizajes críticos de la experiencia como una vía legítima de producción de conocimientos con base en la práctica vivida con el propósito de extraer las distintas enseñanzas y comunicarlas de manera efectiva (p. 3)

En concordancia con el enfoque histórico-hermenéutico y participativo que orienta la presente sistematización de experiencias, se plantea un proceso de recuperación de la experiencia desarrollada con los y las estudiantes de los grados 8-1 y 9-2 del Instituto Gabriel García Márquez – Sede A, desde una perspectiva que reconoce y resignifica los saberes de los sujetos clave del proceso. Este abordaje se fundamenta en la comprensión de la pertinencia que los actores han atribuido a su propia vivencia, lo cual permite analizar de manera más detallada las transformaciones subjetivas y colectivas surgidas a partir del marco en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales.

La identificación de los principales cambios emergentes en la intervención, permite establecer una interpretación crítica a partir de su propia reconstrucción que posibilita la exploración a fondo de los diversos factores que intervinieron, su relación en sí y el por qué se hizo de ese modo (Jara, 2020, p. 4).

El diseño metodológico seguirá la propuesta de Óscar Jara (2018), quien estructura el proceso de sistematización en cinco momentos esenciales (p. 138):

1. **Punto de partida:** Haber participado en la(s) experiencia(s) y contar con registros de la(s) experiencia(s)
2. **Formular un plan de sistematización:** ¿Para qué queremos sistematizar? (Definir el objetivo), ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el

objeto), ¿Qué aspectos centrales nos interesan más? (Precisar un eje de sistematización), ¿Qué fuentes de información tenemos y cuáles necesitamos? Y ¿Qué procedimiento concreto vamos a seguir y en qué tiempo?

3. **Recuperación del proceso vivido:** Reconstruir la historia de la experiencia. Ordenar y clasificar la información.
4. **Reflexión de fondo:** Procesos de análisis, síntesis e interrelaciones, interpretación crítica e identificación de aprendizajes.
5. **Puntos de llegada:** Formular conclusiones, recomendaciones y propuestas. Estrategia para comunicar los aprendizajes y las proyecciones.

Óscar Jara (2018) destaca que la sistematización no es simplemente una descripción, sino una apropiación desde la experiencia que nos exige situarnos en un paradigma epistemológico dialéctico y complejo en la que la acción, comprensión y transformación forman parte de un mismo proceso (p. 80).

Asimismo, se salvaguardará el cumplimiento y respeto de los principios éticos fundamentales de participación informada, confidencialidad, protección y privacidad de la identidad de los y las estudiantes de los grados 8-1 y 9-2 del Instituto Gabriel García Márquez – Sede A involucrados de manera voluntaria, destacando que se trata de una población menor de edad inmersa en el proceso de intervención dirigido por la practicante de Trabajo Social.

En coherencia con una perspectiva pedagógica y participativa, se ha considerado el uso del asentimiento informado como un componente importante durante el inicio, desarrollo y aplicación de los instrumentos de la sistematización de experiencias sustentados en la ejecución de un espacio totalmente voluntario y de libre expresión, orientado al reconocimiento del otro sin prejuicio alguno. Se evitará cualquier forma de uso indebido o instrumentalización de testimonios, resguardando la privacidad y dignidad de los y las participantes involucradas en el proceso de intervención. Esta perspectiva ética ratifica el nexo entre la metodología de la sistematización de experiencias y el reconocimiento del respeto a la identidad individual y autónoma del menor.

Tabla 1.

*Cronograma y resultados esperados*

MES - SEMANA	ACTIVIDAD	PARTICIPANTES	PRODUCTO ESPERADO
Agosto – Semana 4	Diseño de instrumentos de recolección de datos	Practicante de Trabajo Social	Información clara y pertinente sobre el impacto de la sistematización de experiencia. A través de observación participante, entrevista, grupos focales, diarios de campo y revisión documental, se espera recoger percepciones y evidencias objetivas que faciliten la reconstrucción, análisis y valoración de los aprendizajes alcanzados por los y las estudiantes y la comunidad educativa
Septiembre – Semana 2	Aplicación de los instrumentos de recolección de datos: <b>Observación participante</b>	Practicante de Trabajo Social  Estudiantes de los grados 8-1 y 9-2	El registro directo de las actitudes, percepciones, interacciones y comportamientos de los y las estudiantes en el contexto real de las actividades pedagógicas, aportando información valiosa que complementa las percepciones individuales

<p>Septiembre – Semana 3</p>	<p>Aplicación de los instrumentos de recolección de datos: <b>Grupo focal</b></p>	<p>Practicante de Trabajo Social  Estudiantes de los grados 8-1 y 9-2</p>	<p>Espacio de diálogo participativo en el que los y las estudiantes pueden compartir sus vivencias, percepciones y aprendizajes en torno a las actividades del fortalecimiento socioemocional trabajadas durante la experiencia, brindando resultados que visibilicen fortalezas, dificultades y aprendizajes compartidos, constituyéndose en un insumo clave para analizar el impacto de la experiencia</p>
<p>Octubre – Semana 1</p>	<p>Aplicación de los instrumentos de recolección de datos: <b>Observación participante</b></p>	<p>Practicante de Trabajo Social  Estudiantes de los grados 8-1 y 9-2</p>	<p>Registro de manera directa de las actitudes, interacciones, comentarios y comportamientos de los y las estudiantes en el contexto educativo dentro de las actividades pedagógicas, aportando información valiosa que complementa las percepciones expresadas</p>
<p>Octubre – Semana 3</p>	<p>Aplicación de los instrumentos de recolección de datos:</p>	<p>Practicante de Trabajo Social</p>	<p>Registro de manera directa de las actitudes, interacciones, comentarios y comportamientos de los y las estudiantes</p>

	<b>Observación participante</b>	Estudiantes de los grados 8-1 y 9-2	en el contexto educativo dentro de las actividades pedagógicas, aportando información valiosa que complementa las percepciones expresadas
Noviembre – Semana 1	Aplicación de los instrumentos de recolección de datos: <b>Entrevista semiestructurada al docente</b>	Practicante de Trabajo Social  Una docente del grado 8-1  Una docente del grado 9-2	Profundización en la mirada pedagógica y en la percepción que tienen las docentes titulares sobre el impacto de la experiencia en el desarrollo socioemocional de los y las estudiantes, lo cual, posibilita recoger información valiosa acerca de los cambios observados en el aula, los cambios en las actitudes de los y las estudiantes y las dinámicas de convivencia lo largo del proceso
Noviembre – Semana 2	Revisión del instrumento de recolección de datos: <b>Diario de campo</b>	Practicante de Trabajo Social	Insumo complementario que integra las observaciones realizadas durante cada intervención permitiendo recopilar de manera reflexiva lo vivido en las actividades, aportando una síntesis que facilita profundizar en el análisis de la experiencia lo que conlleva a la

			<p>facilitación de la identificación de patrones, avances y dificultades en el desarrollo y fortalecimiento socioemocional de los y las estudiantes</p>
<p>Noviembre – Semana 3</p>	<p>Aplicación de los instrumentos de recolección de datos: <b>Revisión documental del Diario de Campo correspondiente a la Práctica II</b></p>	<p>Practicante de Trabajo Social</p>	<p>Respaldo complementario a la experiencia, a partir de registros y producciones de los y las estudiantes que permite contextualizar la intervención y, al final del proceso, aporta una síntesis organizada que contrasta y valida lo observado en la intervención con la evidencia disponible de los productos generados durante el proceso, fortaleciendo el análisis y los resultados de la sistematización de experiencias</p>
<p>Noviembre – Semana 4</p>	<p><b>Análisis de las reflexiones de fondo</b></p>	<p>Practicante de Trabajo Social</p>	<p>Identificación de las causas, tensiones y aprendizajes, comprendiendo tanto lo individual como lo colectivo. Conlleva a un reconocimiento de los factores clave que explican que la experiencia se da un sentido global enriqueciendo la interpretación y construyendo un</p>

	<b>correspondientes a la experiencia</b>		sentido más profundo sobre la importancia del desarrollo socioemocional en la vida de los y las adolescentes
Diciembre – Semana 1	<b>Formular conclusiones y recomendaciones</b>	Practicante de Trabajo Social	Cierre del proceso de la sistematización de experiencias, recogiendo las principales afirmaciones derivadas del análisis. Se confrontan los resultados con los objetivos planteados y se responde la pregunta eje de la experiencia sintetizando las orientaciones prácticas para fortalecer futuras intervenciones con adolescentes en el marco educativo
Diciembre – Semana 2	<b>Elaborar producto final de comunicación: cartilla digital</b>	Practicante de Trabajo Social	Recurso digital atractivo para socializar los resultados y aprendizajes de la sistematización de experiencia. Su diseño permite presentar de manera resumida los principales aprendizajes y aplicaciones, facilitando que estudiantes, docentes y comunidad educativa accedan a la información de

			forma práctica y visual siendo una herramienta de difusión que contribuye a la continuidad y proyección de la experiencia
--	--	--	---

*Elaboración propia*

### **5. Reconstrucción de la experiencia**

La experiencia de intervención titulada *“Crecer y sentir: el desarrollo socioemocional como base del bienestar en los adolescentes”* se desarrolló de manera sucesiva y articulada a lo largo de 6 talleres lúdico pedagógicos puestos en práctica con los y las estudiantes de los grados 8-1 y 9-2 del Instituto Gabriel García Márquez – Sede A.

En una primera instancia, la intervención tuvo lugar a una fase de acercamiento en torno al contexto escolar y en el grupo de los y las estudiantes, en la que se posibilitó la identificación de patrones de interacción, escalas de participación y variadas manifestaciones emocionales. Este inicio representó un eje principal, porque permitió que la practicante reconociera que la debida estructuración de un ambiente de confianza cálida no es completamente inmediata, sino que, requiere de paciencia, constancia, empatía, escucha activa y coherencia didáctica.

Desde una mirada profesional, este momento inicial interpuso como punto central la relevancia de leer y comprender de manera sincrónica el contexto sociocultural (e incluso económico) antes de una intervención adecuada. Como contexto inicial, el Instituto Gabriel García Márquez – Sede A, fundado en 1983 en Bucarica y Caracolí en el municipio Floridablanca - Santander, ha sido un pilar fundamental en la formación académica y cultural en la ciudadanía del municipio. La Institución Educativa ha atravesado diferentes desafíos en materia de infraestructura y cobertura, sin embargo, también ha consolidado una

trayectoria de crecimiento y logros académicos, así como también en los valores éticos y convivencia institucional (Instituto Gabriel García Márquez, 2025).

Desde su Proyecto Educativo Institucional (PEI), en su filosofía, busca la formación integral del educando concibiendo la educación en sí, como un proceso cultural, permanente y social lo cual, permite que el estudiante sea el principal protagonista y responsable de su destino al tiempo que proporciona las bases fundamentales para un correcto desempeño social (Instituto Gabriel García Márquez, 2025). En complemento, través de sus políticas de calidad, la Institución busca satisfacer las necesidades educativas de los y las estudiantes y sus familias brindando una educación de calidad integral con procesos de mejora continua; para ello, la Institución maneja el modelo pedagógico de enseñanza para la comprensión (Instituto Gabriel García Márquez, 2025).

En este marco, el Instituto Gabriel García Márquez - Sede A, plantea como objetivo general *“guiar el proceso de elección vocacional madura que satisfaga los intereses y aspiraciones del estudiante, en base a sus reales aptitudes y capacidades; fortaleciendo la autonomía, la responsabilidad y el proyecto de vida en aras de una escogencia vocacional sólida, como parte de su desarrollo integral.”*. Así mismo, dentro sus objetivos específicos, se destacan la identificación de áreas de interés vocacional, el reconocimiento de fortalezas y debilidades, identificación de las realidades familiares, económicas y educativas y por último, generar espacios de reconocimiento de la oferta educativa técnico, tecnológico y profesional (Instituto Gabriel García Márquez, 2025).

Así mismo, el Instituto Gabriel García Márquez – Sede A, se distingue por el entramado de múltiples determinantes de vulnerabilidad psicosocial que comprometen el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y su capacidad de gestión en los y las estudiantes. De acuerdo con la información obtenida en la entrevista semiestructurada realizada a María Mercedes, trabajadora social de la Institución (Apéndice B), una de las grandes problemáticas se relaciona a los contextos familiares marcados por el habitual consumo de sustancias psicoactivas, situación que impacta de forma directa los procesos de adaptación y cognición de los y las adolescentes.

Tal como lo expresa la trabajadora social entrevistada, *“el tema del consumo de psicoactivos es muy recurrente en las familias y afecta especialmente a los hijos concebidos y criados durante el consumo, quienes presentan problemas grandes en concentración, atención y memoria”*. Estas condiciones limitan de una manera significativa el desarrollo de habilidades como la regulación emocional, el rendimiento y la asistencia académica.

A lo anterior se añade una compleja composición familiar, caracterizada por un alto porcentaje de familias uniparentales y por la ausencia de acompañamiento responsable durante el día. Según la trabajadora social *“más del 50% de nuestros niños están en familias uniparentales... y son chicos que viven todos los días solos en casa”*, lo cual genera escenarios de ausencia de redes de apoyo, acompañamiento y carencia de referentes emocionales presentes. Esta situación es bastante compleja y común, la cual deteriora la construcción de vínculos sanos y constantes afectando de manera proporcional la forma en que los y las estudiantes sienten, exteriorizan y comprenden sus emociones dentro del entorno educativo.

En el marco comunitario, la Institución Educativa enfrenta un contexto atravesado por la inseguridad y el expendio de sustancias psicoactivas, factores que incrementan los niveles de alerta permanente en los y las estudiantes. La trabajadora social señala que se trata de *“un riesgo psicosocial terrible”*, el cual se transforma en conductas auto lesivas, reacciones impulsivas y dificultades en la convivencia escolar. Estas dinámicas se reflejan en episodios recurrentes de agresividad y conflictos interpersonales durante la jornada escolar evidenciando carencias prominentes en las habilidades socioemocionales tales como la resolución pacífica de conflictos.

Desde una mirada institucional, se identifican limitaciones estructurales que profundizan este tipo de dificultades. El hacinamiento, la infraestructura inadecuada y la ausencia de espacios comunes afectan el clima escolar y restringen la posibilidad de generar ambientes seguros; la trabajadora social describe esta situación como *“un hacinamiento increíblemente grande”*, asimismo, la Institución recibe una población estudiantil con trayectorias escolares un poco complejas *“por otra parte, pues como tenemos una población con una problemática tan grande que viene de sus orígenes, pero también chicos que han*

*sido excluidos del sistema escolar, o como se conoce comúnmente, echados por colegios vecinos. Los colegios vecinos asumen una estrategia y es que estudiante que no les da el nivel de rendimiento académico los echan, o estudiante que tiene problemática de consumo o de repetencia escolar sale de la institución educativa y nosotros le damos la bienvenida, entonces eso hace que la población sea un poco más compleja, que los resultados tanto de convivencia como académico sean más complejos dentro de la institución.”* que dificulta aún más los procesos de convivencia y adaptación socioemocional.

La verdad es que existe un punto ciego que impide una correcta gestión en la Institución educativa y es la falta de “manos” para cuidar la salud emocional de los y las estudiantes. Si se analiza objetivamente, tener a una sola docente orientadora para un colegio completo dificulta articulación de una debida intervención con el estudiantado. Este vacío de personal competente termina afectando a la Institución *“se está atendiendo el día a día y no dan los espacios para las acciones preventivas que son tan importantes”*. Esta situación incide directamente en la dificultad para sostener procesos continuos en el fortalecimiento socioemocional en el clima escolar.

Finalmente, en la entrevista evidenció que las dificultades en la gestión emocional no solo afectan a los y las estudiantes, sino también al cuerpo docente. Se reconoce la existencia de docentes con afectaciones psicosociales significativas, asociadas a la sobrecarga laboral y a la falta de formación específica en competencias socioemocionales. Como lo expresa la trabajadora social, *“son maestros que no nos enseñaron competencias socioemocionales, enseñándole a niños competencias socioemocionales”*, lo cual revela una brecha que impacta en la capacidad del aula para convertirse en un espacio seguro y de aprendizaje integral.

En conjunto, todas las problemáticas anteriormente mencionadas, configuran un contexto escolar desafiante, donde el desarrollo de habilidades socioemocionales y la gestión adecuada de las mismas se convierten en una necesidad. La información obtenida en la entrevista con la trabajadora social (docente orientadora) permitió comprender que las dificultades emocionales de los y las estudiantes no pueden analizarse de manera singular, sino desde una interacción entre factores familiares, sociales e institucionales contextualizados y sostenidos en el tiempo.


Desde una perspectiva propia y personal, esta experiencia implicó asumir con mayor conciencia y compromiso que el rol del practicante y sujeto de “autoridad” no se define únicamente por la exigencia en la planeación o el diseño metodológico, sino que más bien se construye de manera cotidiana en relación con los sujetos de intervención. Fue en el encuentro directo con los y las estudiantes, en la escucha atenta, la lectura del contexto y la capacidad de adaptación a lo inesperado, donde el ejercicio profesional cobró sentido real. Esta comprensión fortaleció una postura ética y reflexiva, en la que la intervención se convierte en un proceso relacional, sensible y situado, capaz de responder de forma genuina a las necesidades y dinámicas del entorno del estudiantado.



A medida que avanzaron los talleres lúdico pedagógicos, la experiencia transitó hacia una etapa de profundización temática orientada al reconocimiento y gestión de las emociones, el fortalecimiento de la empatía, la escucha activa y la comunicación asertiva. Estas temáticas se abordaron mediante seis guías metodológicas estructuradas, diseñadas con criterios pedagógicos y socioemocionales, que permitieron organizar los tiempos, las actividades y momentos reflexivos. Previamente a la aplicación de los respectivos talleres, se realizó el proceso de asentimiento informado para menores de edad (Apéndice G), garantizando que los participantes comprendieran el propósito de las actividades, su carácter formativo y voluntario, así como el respeto por su confidencialidad y bienestar durante todo el desarrollo de la intervención. Los talleres se desarrollaron a partir de dinámicas participativas, ejercicios vivenciales y espacios de diálogo, favoreciendo la apropiación progresiva de los contenidos y su aplicación en situaciones cotidianas del contexto escolar como se muestra a continuación:



Tabla 2.



*Síntesis de talleres lúdico pedagógicos desarrollados*


	<b>Tema central</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Descripción</b>
--	---------------------	-----------------	--------------------



<p><b>Taller lúdico pedagógico</b></p>			
<p><b>Taller 1</b></p>	<p>Resolución pacífica de conflictos – trabajo en equipo</p>	<p>Promover en los y las adolescentes el desarrollo de habilidades socioemocionales para la resolución pacífica de conflictos, mediante la identificación con experiencias cotidianas, la representación de posibles reacciones y la reflexión grupal que fomente la empatía, la cooperación, el trabajo en equipo y la autorregulación emocional</p>	<p>El taller inició con actividades de integración que permitieron generar confianza en el grupo. Posteriormente, se desarrollaron ejercicios de identificación emocional a partir de situaciones cotidianas del contexto escolar, complementados con lluvias de ideas y dramatizaciones (role play) que facilitaron la reflexión colectiva sobre la forma en que las emociones influyen en el comportamiento y las relaciones interpersonales en la adolescencia</p>  <p><i>Imagen tomada con el grado 8-1</i></p>

			 <p><i>Imagen tomada con el grado 9-2</i></p>
<p><b>Taller 2</b></p>	<p>Uso de recursos artísticos para el bienestar emocional - Expresión y gestión de emociones</p>	<p>Favorecer la expresión y comprensión de las emociones a través de la música, permitiendo que los estudiantes identifiquen sentimientos propios y ajenos, y reconozcan cómo este recurso cercano en su vida cotidiana puede ayudarles a canalizar, comunicar y reflexionar sobre lo que sienten</p>	<p>Durante la intervención, se hizo uso de canciones seleccionadas por los estudiantes como detonantes emocionales. A partir de la escucha guiada, se realizaron espacios de diálogo y reflexión donde los participantes asociaron las canciones con emociones, recuerdos y experiencias personales, favoreciendo la identificación de la música como un recurso de autorregulación y expresión emocional en la vida cotidiana</p>  <p><i>Imagen tomada con el grado 8-1</i></p>

			 <p><i>Imagen tomada con el grado 9-2</i></p>
<p><b>Taller 3</b></p>	<p>Comunicación asertiva e impacto del uso del lenguaje</p>	<p>Incentivar en los y las adolescentes la expresión y transformación saludable de sus emociones a través de la escritura y la reflexión, promoviendo la comunicación asertiva y el dialogo constructivo como estrategia para resolver conflictos y fortalecer las relaciones interpersonales</p>	<p>A través de dinámicas participativas, análisis de frases comunes en el aula y en la vida cotidiana, así como también ejercicios de escritura reflexiva, se abordó el poder de las palabras en la construcción o deterioro de las relaciones interpersonales. El taller permitió problematizar prácticas comunicativas cotidianas y promover alternativas basadas en el respeto, la escucha activa y la expresión emocional adecuada a través de la comunicación asertiva</p>  <p><i>Imagen tomada con el grado 8-1</i></p>

			 <p><i>Imagen tomada con el grado 9-2</i></p>
<p><b>Taller 4</b></p>	<p>Fortalecimiento de la escucha activa y la empatía con la experiencia del otro</p>	<p>Fortalecer en los y las estudiantes la capacidad de escucha activa y empática como una herramienta esencial para la comprensión genuina del otro, la validación de sus experiencias y la importancia de generar relaciones basadas en el respeto, la atención y la conexión emocional</p>	<p>Se implementaron ejercicios dinámicos de escucha activa y empática en parejas que exigían atención plena, silencio activo y validación emocional del otro. Posteriormente, se generaron espacios de reflexión grupal y lluvia de ideas sobre las dificultades y aprendizajes asociados a escuchar sin juzgar, favoreciendo la comprensión de la empatía como una habilidad fundamental para la convivencia en el diario vivir</p>  <p><i>Imagen tomada con el grado 8-1</i></p>

			 <p><i>Imagen tomada con el grado 9-2</i></p>
<p><b>Taller 5</b></p>	<p>Proyección personal</p>	<p>Promover en los estudiantes el fortalecimiento de su autoconocimiento y la proyección positiva hacia el futuro, buscando que reconozcan sus cualidades, expresen sus sueños y practiquen el diálogo respetuoso, generando así un ambiente de confianza, empatía y construcción colectiva de valores</p>	<p>Mediante actividades lúdicas y reflexivas, los estudiantes identificaron cualidades personales, intereses y aspiraciones individuales. Se desarrolló un ejercicio simbólico de escritura dirigido al “yo del futuro”, que permitió visualizar metas y sueños, así como reconocer la educación y el autocuidado como herramientas para la construcción del proyecto de vida a través del autoanálisis.</p>  <p><i>Imagen tomada con el grado 8-1</i></p>

			 <p><i>Imagen tomada con el grado 9-2</i></p>
<p><b>Taller 6</b></p>	<p>Proyección de aprendizajes y valoración de la experiencia compartida</p>	<p>Brindar a los estudiantes un espacio de reflexión personal donde puedan proyectarse hacia el futuro, identificar sus metas, reconocer sus fortalezas y visualizar un camino posible para alcanzarlas, fortaleciendo así su autoestima, motivación y sentido de propósito</p>	<p>El taller de cierre incluyó dinámicas corporales y expresivas que facilitaron la integración de lo aprendido durante las jornadas anteriores, así como espacios de diálogo y retroalimentación donde los y las estudiantes compartieron percepciones sobre el proceso y la dinámica de intervención de la practicante de Trabajo Social. Se enfatizó la importancia de aplicar las habilidades trabajadas y aprendidas principalmente en su entorno personal familiar, social y escolar.</p>  <p><i>Imagen tomada con el grado 8-1</i></p>



*Imagen con el grado 9-2*

*Elaboración propia*

En este momento del proceso se consolidó un segundo eje significativo, evidenciado en el tránsito de una participación inicial superficial hacia una implicación más consciente y reflexiva por parte de los y las estudiantes. Las actividades comenzaron a propiciar expresiones emocionales más auténticas y una disposición creciente al diálogo, lo cual se manifestó en intervenciones espontáneas como *“yo casi nunca hablo de lo que siento porque siento que se van a burlar”*, *“a mí me cuesta decir cuando estoy triste, pero acá sentí que podía hacerlo”* o *“uno se da cuenta de que no es el único que se siente así”*.

Asimismo, se observó un mayor respeto por la palabra del otro, reflejado en comentarios como *“hay que dejar terminar al compañero porque lo que dice también importa”* y *“escuchar ayuda a entender por qué el otro actúa así”*. Desde el ámbito profesional, este avance permitió constatar que las metodologías participativas y vivenciales favorecen aprendizajes significativos cuando se ajustan a las características, ritmos y realidades del grupo; desde una perspectiva personal y propia, reafirmó a la practicante la convicción de que los y las adolescentes sí desean hablar de sus emociones, reflexionar sobre

sus experiencias y ser escuchados activamente, siempre que se les ofrezca un espacio emocionalmente seguro y libre de juicios.

La intervención también estuvo marcada por situaciones imprevistas relacionadas específicamente con el cuerpo docente, como diferencias en los niveles de disposición, acompañamiento y comprensión del proceso interventivo. Estas variaciones influyeron en el desarrollo y tiempos de las actividades, requiriendo ajustes en la articulación pedagógica, en la comunicación y en la forma de integrar a los y las docentes como actores clave del proceso de intervención. Estos elementos constituyeron un eje común en la experiencia, ya que exigieron una postura flexible y reflexiva frente a la planificación inicial. Desde el ejercicio profesional, estos momentos fortalecieron competencias como la adaptabilidad, la toma de decisiones en tiempo real y el respeto por los protocolos institucionales. De manera simultánea, a nivel personal, implicó un proceso de autorregulación emocional y re significación del error como oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal, comprendiendo que la intervención social no se desarrolla en escenarios ideales, sino en contextos reales y de constante cambio.

Durante el desarrollo de los talleres orientados a la proyección personal y futura, las intervenciones de los y las estudiantes comenzaron a adquirir un carácter más espontáneo y reflexivo. En los espacios de escritura guiada y socialización, varios estudiantes manifestaron expresiones que evidencian procesos internos de reconocimiento y cuestionamiento personal. Algunos señalaron, por ejemplo: *“profe, yo nunca había pensado en el futuro porque siempre pienso solo en el día a día”*, *“a mí me cuesta imaginarme grande porque en mi casa nadie ha estudiado”* o *“yo no sé qué quiero ser, pero sí sé que no quiero terminar como algunas personas de mi barrio”*. Estas afirmaciones dieron cuenta de realidades familiares y comunitarias que atraviesan la construcción de expectativas y proyectos de vida.

En otros momentos, las actividades propiciaron el reconocimiento de cualidades personales, generando expresiones como *“yo creía que no tenía nada bueno, pero me di cuenta de que soy paciente”*, *“mis compañeros dicen que soy bueno escuchando”*, *“nunca nadie me había preguntado en qué soy bueno”* o *“yo pensé que solo servía para molestar, pero también puedo ayudar”*. Estas afirmaciones se produjeron, en su mayoría, luego de

dinámicas de retroalimentación grupal y apertura de confianza, donde los y las estudiantes debían escribir y expresar una fortaleza propia y una de un compañero, favoreciendo procesos reconocimiento mutuo.

Asimismo, durante los ejercicios de visualización y escritura simbólica, varios estudiantes expresaron emociones asociadas a la incertidumbre y al miedo frente al futuro. Frases como *“me da miedo pensar en el futuro porque siento que no voy a poder”*, *“yo quiero estudiar, pero no sé si mi mamá pueda pagarme eso”*, *“a veces siento que uno nace ya con la vida hecha”* o *“me gustaría ser alguien importante para que mi familia esté orgullosa”* reflejaron no sólo aspiraciones, sino también tensiones emocionales relacionadas con las condiciones socioeconómicas y las experiencias familiares.

En los espacios de diálogo grupal, también emergieron expresiones que evidenciaban cambios en la forma de relacionarse y comunicarse entre pares. Algunos estudiantes manifestaron: *“antes nos burlábamos cuando alguien hablaba, ahora escuchamos más”*, *“ya no da tanta pena hablar porque nadie se ríe”*, *“me gustó que acá uno puede hablar sin que lo regañen”* o *“esto no se siente como una clase, se siente diferente”*. Estas expresiones fueron acompañadas de conductas observables, como mayor disposición a levantar la mano, escuchar en silencio cuando otro habla y respetar los turnos de participación.

De manera reiterada, varios adolescentes expresaron la necesidad de contar con más espacios similares dentro de la institución educativa, señalando frases como *“ojalá esto no se acabara”*, *“deberían hacer más talleres así”*, *“acá uno puede decir lo que siente y eso casi nunca pasa”* o *“esto sirve más que solo estar copiando en el cuaderno”*. Estas manifestaciones permitieron identificar el valor otorgado por los y las estudiantes a los espacios de intervención socioemocional y su impacto en la percepción del entorno escolar.

En conjunto, estas expresiones recogidas a lo largo de los talleres, constituyen un insumo central para la reconstrucción del proceso vivido, ya que permiten visibilizar las voces de los y las estudiantes y comprender cómo la intervención fue generando, de manera progresiva, mayor conciencia emocional, apertura al diálogo y disposición para reflexionar sobre sí mismos y su futuro. El registro detallado de estas frases y expresiones se configuró

como un elemento clave en el diario de campo, al evidenciar no solo los contenidos trabajados, sino las transformaciones subjetivas que comenzaron a gestarse en los y las adolescentes a partir del espacio creado.

La actividad de valoración de la experiencia, desarrollada a través del grupo focal y del cuestionario de cierre (Apéndice F) realizado con 10 estudiantes del grado 8-1 y 10 estudiantes del grado 9-2, permitió evidenciar una apropiación genuina de las herramientas socioemocionales trabajadas a lo largo del proceso, así como transformaciones significativas en la manera en que los y las estudiantes reconocen, expresan sus emociones, escuchan al otro y se relacionan en el entorno escolar. Esta apropiación se reflejó no solo en las respuestas escritas, sino también en los comentarios y expresiones con la que los y las estudiantes evaluaron la experiencia vivida de manera presencial

Ante la pregunta “¿Qué fue lo más importante que aprendiste o te quedó de las actividades realizadas?”, varios estudiantes coincidieron en señalar aprendizajes vinculados al autoconocimiento, la comunicación y la regulación emocional. Algunos expresaron: *“aprendí a pensar antes de hablar cuando estoy bravo”*, *“me quedó que no todas las personas sienten igual que uno”*, *“aprendí que escuchar también es una forma de ayudar”*, *“me di cuenta de que mis emociones no son malas, solo hay que saber manejarlas”* y *“aprendí a no tomarme todo personal”*. Estas respuestas evidencian la interiorización de conceptos trabajados en los talleres, como la empatía, la escucha activa y la comunicación asertiva, trascendiendo el plano teórico para situarse en la experiencia cotidiana de los y las estudiantes.

En relación con la pregunta número 1: “¿Cómo describirías la experiencia de participar en las sesiones de ‘Crecer y sentir?’”, los y las estudiantes utilizaron expresiones que reflejan un vínculo emocional positivo con el proceso. Entre las respuestas se encontraban afirmaciones como: *“fue una experiencia diferente a las clases normales”*, *“me sentí escuchada y no juzgada”*, *“fue un espacio donde uno podía hablar de lo que siente sin pena”*, *“me ayudó a entenderme mejor”*, *“me gustó porque no era sólo escribir, sino hablar y reflexionar”* y *“se sentía un ambiente tranquilo y de confianza”*. Estas percepciones dan

cuenta de la consolidación de un espacio seguro, la cual, es una condición fundamental para la intervención en el desarrollo de las habilidades socioemocionales con el cuerpo estudiantil.

Asimismo, las respuestas a la pregunta número 2: “¿Qué cosas crees que se podrían mejorar para que las próximas intervenciones sean aún mejores?” aportaron elementos valiosos para la reflexión académica y final de lo que abarcó la presente sistematización de experiencias. Algunos estudiantes manifestaron: “*que hubiera más tiempo*”, “*que fueran más seguidas*”, “*que no se acabaran tan rápido*”, “*que todos los cursos pudieran tener estos espacios*” y “*que se hagan más actividades como juegos o dinámicas*”. Lejos de que se consideraran como críticas negativas, estas sugerencias anteriores evidencian el interés genuino de los y las estudiantes por la continuidad del proceso intervenido y su propio reconocimiento de lo valioso que es constituir el fortalecimiento de las habilidades para la vida dentro del contexto escolar.

Profundizando la mirada desde una perspectiva académica dentro de la práctica profesional, este momento de evaluación confirmó la efectividad de los procesos continuos frente a intervenciones no contextualizadas, ya que los y las estudiantes no sólo recordaron los contenidos trabajados, sino que lograron nombrar aprendizajes, emociones y cambios percibidos en sí mismos. A nivel personal y ético, esta fase reafirmó el compromiso desde la práctica académica centrada en el cuidado, la empatía y el fortalecimiento del sujeto, reconociendo a los y las adolescentes como protagonistas de su propio proceso y por supuesto, validando la importancia de escuchar sus voces como parte esencial de cualquier intervención socioeducativa.

A lo largo del desarrollo de la experiencia, se fueron identificando aprendizajes que emergieron de manera progresiva durante la implementación de los seis talleres, los cuales estuvieron sustentados en el uso de diversas técnicas participativas y herramientas pedagógicas con los y las adolescentes. Durante la intervención se hizo evidente que este tipo de actividades requerían continuidad, tiempo y un énfasis constante en la interacción, el diálogo y la participación activa.

Entre las principales herramientas empleadas se destacan las dinámicas de integración grupal denominadas “rompe hielos” orientadas a generar confianza y los ejercicios de expresión oral/escrita, los cuales permitieron a los y las estudiantes nombrar emociones, pensamientos y experiencias personales; de igual forma, los espacios de reflexión grupal guiada y dramatizaciones promovieron la escucha activa, el respeto por la palabra del otro y la validación de las vivencias individuales. Asimismo, se utilizaron preguntas orientadoras, lluvias de ideas y actividades simbólicas que facilitaron la conexión con el mundo interno emocional de los y las participantes favoreciendo la construcción colectiva de significados.

Las dinámicas propuestas posibilitaron observar cómo la creación de estos espacios intencionalmente cuidados favorecía la expresión emocional, la participación y la integración de los y las estudiantes en el proceso. A medida que los talleres avanzaban, se evidenció una mayor disposición para compartir experiencias personales, opinar y reflexionar de manera crítica sobre sí mismos y su entorno, lo que confirmó que la efectividad de las herramientas utilizadas no radicaba únicamente en su diseño, sino en la manera en que se sostenían en el tiempo y se integraban dentro de una relación pedagógica basada en la confianza, el acompañamiento, el respeto y la cercanía.

De igual forma, el ejercicio cotidiano del rol como practicante fue adquiriendo mayor complejidad a medida que avanzaba la intervención. La planeación inicial se fue ajustando en función de las respuestas del grupo, las condiciones del contexto y las situaciones emergentes del entorno escolar, lo que demandó una articulación permanente entre la lectura del contexto y la experiencia vivida en cada sesión.

El proceso desarrollado trascendió ampliamente el cumplimiento formal de objetivos pedagógicos, configurándose como un espacio de encuentro, aprendizaje y transformación mutua. La intervención no solo favoreció en los y las estudiantes el fortalecimiento de la conciencia emocional, la comunicación asertiva y la capacidad de proyectarse hacia el futuro, sino que también interpeló de manera profunda el ejercicio profesional de la practicante, reafirmando la importancia de una práctica sensible al contexto y centrada en el reconocimiento del otro como sujeto de derechos y emociones.

Este impacto se evidenció de manera concreta en los comentarios expresados por los propios estudiantes, quienes manifestaron sentirse escuchados, valorados y tenidos en cuenta dentro de los espacios de intervención. Durante las actividades y en los momentos de evaluación final, varios estudiantes señalaron que *“aquí sí nos dejaban hablar sin burlas”, “sentí que alguien se interesaba por lo que yo pensaba y sentía”* y *“no era una clase normal, era un espacio donde uno podía ser sincero”*. Estas expresiones dieron cuenta de la construcción de un vínculo pedagógico y relacional basado en la confianza, la cercanía y el respeto, elementos fundamentales para el fortalecimiento socioemocional con adolescentes. Asimismo, algunos participantes destacaron que *“las actividades nos ayudaron a conocernos más”, “aprendimos a escuchar a los demás sin juzgar”* y *“me gustó que nos preguntaran qué sentíamos y no solo qué pensábamos”*, lo cual evidenció una apropiación progresiva de las herramientas trabajadas y una valoración positiva de la metodología empleada.

Desde esta perspectiva, la experiencia permitió constatar que el ejercicio profesional fue percibido por los y las estudiantes como significativo, pertinente y coherente con sus necesidades, fortaleciendo la convicción de que una intervención basada en el cuidado, la empatía y el diálogo respetuoso y situado genera mayor disposición, participación y compromiso por parte del grupo. Al mismo tiempo, este reconocimiento por parte de los y las adolescentes influyó en la practicante en asumir su rol con mayor responsabilidad ética, reafirmando que el Trabajo Social en contextos educativos no se limita a la ejecución de actividades, sino que implica una presencia consciente y una postura profesional que dignifica la palabra, la emoción y la experiencia del otro.

Este proceso evidenció que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo cobra sentido cuando se construye desde la cercanía, la escucha genuina y la coherencia entre el discurso y la acción, permitiendo que los aprendizajes trasciendan el espacio del aula y se proyecten en la vida cotidiana de los participantes.

En este sentido, la observación participante, los grupos focales y diario de campo se consolidaron no sólo como herramientas metodológicas para ordenar y analizar la intervención, sino como un ejercicio crítico que posibilita resignificar la práctica, reconocer

los aprendizajes emergentes y fortalecer el compromiso ético del Trabajo Social en la promoción del bienestar escolar.

## 6. Reflexiones de fondo

Respondiendo a la pregunta eje inicialmente planteada: “¿Qué aprendizajes, desafíos y alcances se evidenciaron en la intervención “Crecer y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar en los adolescentes”, realizada con los estudiantes de los grados 8-1 y 9-2 del Instituto Gabriel García Márquez – Sede A, de Floridablanca, como estrategia de prevención promovida por la Personería Municipal?” cabe destacar que el análisis de los sucesos más significativos, la observación participante, las percepciones del cuerpo docente y la reflexión personal permitieron identificar aprendizajes sustantivos que aportan a la comprensión del impacto de la intervención en el desarrollo socioemocional de los y las adolescentes y en la dinámica cotidiana del entorno escolar. Durante ese análisis, se evidenció que los procesos de intervención socioeducativa adquieren mayor sentido y efectividad cuando se comprenden como experiencias progresivas, relacionales y situadas, y no como acciones aisladas.

Uno de los aprendizajes principales fue reconocer que los y las estudiantes requieren espacios intencionados, estructurados y emocionalmente seguros para expresar sus emociones, reflexionar sobre sus vivencias y resignificar sus relaciones interpersonales. En el contexto escolar observado, caracterizado por rutinas académicas exigentes, tiempos limitados y una priorización del rendimiento académico, estos espacios no suelen estar garantizados. Al inicio del proceso, muchos estudiantes manifestaron actitudes introvertidas como el desinterés o la desconfianza, asociadas a experiencias previas en las que hablar de emociones había sido percibido como irrelevante e incómodo. Expresiones como “*no sabía que esto también se podía hablar en el colegio*” o “*pensé que iba a ser otra charla más*” daban cuenta de dichas resistencias iniciales.

No obstante, a medida que los talleres avanzaron y se sostuvo una metodología basada en la escucha activa, el respeto por la palabra del otro y la participación voluntaria, se observó una transformación progresiva en la disposición del grupo. La experiencia permitió constatar

que, cuando los espacios se construyen desde una lógica de reconocimiento respetuoso, los y las adolescentes logran involucrarse de manera genuina, superando barreras iniciales y mostrando apertura al diálogo. Esta participación no se manifestó únicamente en una mayor intervención verbal, sino también en cambios sutiles pero significativos, como el aumento del contacto visual, el respeto por los turnos de palabra, la validación de las emociones de los compañeros y una actitud más reflexiva frente a sus propias vivencias.

Asimismo, se evidenció que la estructuración clara de los espacios (a través de acuerdos de convivencia, actividades secuenciales y objetivos explícitos) contribuyó a generar seguridad emocional. Los y las estudiantes señalaron que *“aquí uno sabe que puede hablar sin que lo juzguen”* y que *“se siente diferente porque nadie se burla”*, lo cual reforzó la idea de que la contención no surge de manera espontánea, sino que se construye pedagógicamente. Desde la observación participante, fue posible identificar que esta seguridad permitió que los y las adolescentes abordaran con confianza temas relacionados con el manejo de la ira, la tristeza, el miedo y la frustración, emociones que inicialmente eran minimizadas o expresadas mediante conductas disruptivas.

De igual forma, la reflexión conjunta con las dos docentes titulares de los grados 8-1 y 9-2 mediante el diligenciamiento y autorización del consentimiento informado (Apéndice A) previo a la realización de una entrevista semiestructurada (Apéndice D) con su respectiva categorización (Apéndice E) y los diálogos establecidos durante la implementación de los talleres lúdico pedagógicos se permitió reconocer que estos espacios incidieron positivamente en la dinámica escolar, ya que varios estudiantes comenzaron a mostrar mayor disposición al diálogo, una comunicación menos impulsiva y una mayor conciencia sobre las consecuencias de sus palabras y acciones. Algunos docentes a lo largo de las intervenciones manifestaron que *“los estudiantes están más tranquilos”* y que *“se nota que piensan más antes de reaccionar”*, lo cual sugiere que el trabajo socioemocional trascendió el espacio del taller y tuvo efectos en otros escenarios de interacción escolar.

Desde una perspectiva profesional, este aprendizaje reafirma que el desarrollo socioemocional en la adolescencia no puede entenderse como un componente accesorio del proceso educativo, sino como un eje transversal que incide directamente en la convivencia,

el bienestar y la disposición para el aprendizaje. Al mismo tiempo, desde una mirada personal y propia, el proceso permitió comprender que la apertura emocional de los y las adolescentes no depende de la ausencia de conflictos, sino de la existencia de adultos significativos que acompañen, escuchen y validen sus procesos sin imponer juicios ni respuestas predefinidas.

En este sentido, en el transcurso de la experiencia se evidenció que intervenir en lo socioemocional implica sostener la presencia, respetar los tiempos del grupo y reconocer que cada estudiante transita el proceso desde su propia historia. Este aprendizaje no sólo orientó el desarrollo de los seis talleres, sino que reconfiguró la comprensión del rol profesional, reafirmando que el acompañamiento ético es una condición fundamental para generar transformaciones reales y duraderas en los contextos educativos.

Asimismo, se evidenció que el desarrollo de habilidades como la comunicación asertiva, la escucha activa, la empatía y la autorregulación emocional no se da de forma inmediata, sino que responde a un proceso progresivo que requiere continuidad, acompañamiento y coherencia metodológica. Dentro de los componentes y desde las perspectivas de las docentes titulares a través una entrevista semiestructurada (Apéndice D), se afirma que estos avances comenzaron a manifestarse a medida que los y las estudiantes contaron con espacios sostenidos de expresión emocional y reflexión. Al respecto, la docente Alba Lorena señaló que la intervención *“les permitió a los estudiantes encontrar un espacio distinto, donde pueden expresar sus emociones, ser escuchados y aprender herramientas para reconocer y manejar lo que sienten”*, destacando que este proceso incidió directamente en la convivencia escolar.

De manera consistente, ambas docentes coincidieron en que a lo largo de los talleres se observaron cambios graduales en la forma en que los y las estudiantes se relacionaban entre sí. Según la docente Alba Lorena, se evidenció *“un mayor respeto entre ellos, más apertura al diálogo y una mejor disposición para resolver conflictos sin recurrir únicamente a la confrontación”*, lo cual da cuenta de avances concretos en la regulación emocional y el manejo de conflictos. Esta percepción fue reforzada por la docente Carmen Cecilia, quien afirmó que *“anteriormente era común observar riñas o discusiones constantes por motivos mínimos”*, pero que con el desarrollo de la intervención *“se ha visto un avance significativo:*

*ahora los estudiantes demuestran mayor madurez, son más receptivos y han mejorado notablemente en el manejo de sus emociones y en la forma de relacionarse entre sí”.*

Asimismo, se destacó una transformación positiva en el clima escolar y en la dinámica grupal. La docente Carmen Cecilia manifestó que actualmente *“se percibe un ambiente más armónico, con mayor tolerancia y compañerismo; incluso se han fortalecido los lazos de amistad entre ellos, disminuyendo las discusiones”*, lo cual evidencia una reducción de conductas confrontativas y un aumento del respeto mutuo. En este sentido, las docentes reconocieron que los espacios promovidos por la intervención favorecieron que los y las estudiantes comprendieran que *“no están solos en lo que sienten”* y que pueden apoyarse entre pares, fortaleciendo así vínculos más sanos y solidarios.

Estas transformaciones progresivas impactaron de manera positiva la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional de los y las estudiantes, confirmando que el trabajo sistemático en el fortalecimiento de las habilidades emocionales genera efectos reales cuando se sostiene en el tiempo. Como señaló la docente Alba Lorena, este tipo de procesos contribuye *“no solo al desarrollo de la regulación emocional, sino también a la construcción de vínculos más sanos”*, mientras que la docente Carmen Cecilia destacó que el acompañamiento realizado *“ha representado un aporte real al bienestar de los estudiantes”*. En conjunto, las voces docentes permiten evidenciar que la intervención no produjo cambios inmediatos ni uniformes, pero sí avances significativos en la forma de expresarse, relacionarse y convivir.

Desde una perspectiva profesional, la experiencia permitió reafirmar que el trabajo socioemocional en el ámbito educativo cobra mayor efectividad cuando se implementa mediante metodologías vivenciales, dinámicas participativas y lenguajes cercanos a la realidad juvenil. El uso de actividades lúdicas, reflexivas y simbólicas facilitó la comprensión de conceptos complejos y favoreció la apropiación de herramientas prácticas para la vida cotidiana. En este sentido, la intervención promovió la construcción de vínculos más sanos y respetuosos dentro del aula, consolidando un clima escolar más armónico.

En cuanto a los alcances de la intervención, se reconoce que la estrategia “Crecer y sentir” trascendió el ámbito pedagógico y se posicionó como un espacio de contención emocional y acompañamiento psicosocial para los y las estudiantes. Las percepciones de las docentes entrevistadas mediante una entrevista semiestructurada (Apéndice D) evidencian que los y las adolescentes encontraron en la intervención un lugar distinto al de la clase tradicional, caracterizado por la escucha, la cercanía y la validación emocional. En este sentido, la docente Alba Lorena señaló que los y las estudiantes *“han encontrado un espacio distinto, donde pueden expresar sus emociones, ser escuchados y aprender herramientas para reconocer y manejar lo que sienten”*, destacando que este tipo de espacios resulta significativo para una población que enfrenta situaciones de soledad, escaso acompañamiento familiar y contextos complejos.

De manera similar, la docente Carmen Cecilia afirmó que la intervención llegó *“en un momento preciso, brindando espacios de conversación y reflexión que han permitido a los estudiantes expresarse y sentirse escuchados”*, resaltando que las actividades desarrolladas fueron *“dinámicas, motivadoras y con un fuerte componente lúdico”*, lo cual favoreció la participación y el interés del grupo. Estas percepciones confirman que la propuesta fue valorada como un espacio seguro, diferente a las dinámicas académicas tradicionales, en el que los y las estudiantes pudieron hablar de sí mismos sin la presión de una calificación o un juicio evaluativo.

Este aspecto resulta particularmente relevante en contextos educativos atravesados por desigualdades sociales, conflictos familiares y diversas situaciones de riesgo psicosocial. Al respecto, la docente Alba Lorena subrayó que muchos estudiantes *“atravesan situaciones difíciles relacionadas con el ausentismo, la tristeza o necesidades familiares”*, por lo que espacios como estos *“resultan esenciales para brindar acompañamiento y motivación”*. En la misma línea, Carmen Cecilia destacó que la intervención permitió que los y las adolescentes *“se sintieran acompañados en medio de sus dificultades”* y comprendieran que *“el colegio también puede ser un lugar de confianza y acompañamiento”*. De este modo, el acompañamiento emocional brindado a través de la intervención se configuró como un factor protector que fortaleció la seguridad personal, la autoestima y el sentido de pertenencia de

los y las estudiantes, aportando de manera significativa a su bienestar socioemocional y a la convivencia escolar.

Adicionalmente, se evidenció que la intervención aportó herramientas socioemocionales concretas y aplicables para que los y las estudiantes enfrenten situaciones de riesgo como el bullying, los conflictos interpersonales y las dificultades para expresar sus emociones de manera adecuada. Entre las principales herramientas desarrolladas se encuentra el reconocimiento y la identificación emocional, trabajada a través de ejercicios guiados de autoexploración, preguntas detonantes y dinámicas de expresión verbal y escrita, que permitieron a los y las estudiantes poner nombre a lo que sentían y comprender el origen de sus emociones.

Asimismo, se fortalecieron habilidades de comunicación asertiva y escucha activa, mediante espacios de diálogo estructurado, normas claras de respeto por la palabra del otro y actividades grupales en las que se promovió el uso del lenguaje emocional sin recurrir a la agresión. Estas herramientas resultaron clave para la prevención del bullying, ya que los y las estudiantes comenzaron a expresar desacuerdos, inconformidades o molestias de forma más consciente, reduciendo respuestas impulsivas. Durante los talleres y espacios de diálogo, varios estudiantes manifestaron que antes reaccionaban *“con rabia o burlas”*, mientras que posteriormente expresaron que habían aprendido a *“decir las cosas sin atacar”* o a *“hablar cuando algo no me gusta, en vez de molestar o pelear”*. Algunos señalaron de manera explícita: *“Antes uno molestaba sin pensar, ahora uno piensa que eso también le duele al otro”*, y *“ya no me da risa cuando molestan, porque uno no sabe lo que la otra persona está pasando”*.

Asimismo, en situaciones simuladas de conflicto y en reflexiones grupales, los y las estudiantes reconocieron cambios en su forma de responder ante provocaciones, afirmando frases como: *“cuando me dicen algo feo, ya no respondo igual”*, *“aprendí a pedir respeto sin gritar”* y *“si algo me incomoda, lo digo, pero sin pelear”*. Estos comentarios evidencian una mayor conciencia sobre el impacto de la palabra y una disposición creciente a resolver los conflictos desde el diálogo y la empatía, elementos fundamentales para la disminución de prácticas de intimidación y violencia relacional dentro del entorno escolar.

Otra herramienta significativa fue el manejo y regulación emocional, abordada a través de dinámicas reflexivas, pausas de conciencia y ejercicios breves de respiración y autocontrol, que los y las estudiantes empezaron a utilizar ante situaciones de tensión o conflicto. Varios de ellos manifestaron que *“cuando me siento muy bravo, respiro y pienso antes de hablar”* o *“ya no exploto tan rápido como antes”*, lo que evidencia una apropiación práctica de estas estrategias en su cotidianidad escolar.

De igual manera, se promovió el fortalecimiento de la autoestima y la confianza personal mediante actividades orientadas al reconocimiento de cualidades, intereses y capacidades individuales, tales como ejercicios de auto identificación de fortalezas, dinámicas de retroalimentación positiva entre pares y espacios de expresión. A través de estas estrategias, los y las estudiantes comenzaron a cuestionar creencias negativas sobre sí mismos y a reconocer habilidades que previamente no valoraban o que consideraban irrelevantes.

Durante los encuentros, algunos estudiantes manifestaron expresiones como: *“yo pensé que no era bueno para nada, pero sí tengo cosas buenas”*, *“nunca había pensado que saber escuchar también es una cualidad”* y *“me dio pena al principio, pero cuando hablé y no se burlaron, me sentí más seguro”*. Estos comentarios evidencian un proceso progresivo de re significación de la propia imagen y de mayor aceptación personal.

Este fortalecimiento de la autoestima se reflejó en la disminución del temor a participar, opinar y levantar la mano, así como en una mayor disposición para intervenir de manera espontánea durante los talleres. Algunos estudiantes expresaron: *“antes no hablaba porque me daba miedo equivocarme”* y *“ahora ya no me da tanta pena decir lo que pienso”*, lo cual da cuenta de un aumento en la seguridad personal y en la confianza para expresarse frente al grupo.

Cabe resaltar que este incremento en la participación activa trascendió los espacios de intervención y se evidenció también en otros contextos académicos. Según lo señalado por las docentes, los y las estudiantes comenzaron a mostrarse *“más receptivos y seguros al participar en clase”*, *“con mayor disposición para opinar y responder”* y *“menos temerosos frente a actividades de oralidad”*, confirmando que el trabajo en el fortalecimiento

socioemocional impactó positivamente no solo el bienestar emocional, sino también la dinámica pedagógica y el proceso de aprendizaje en general.

Finalmente, la intervención incorporó como herramienta transversal la construcción de espacios emocionalmente seguros, basados en la validación y el acompañamiento constante. Este componente permitió que los y las estudiantes reconocieran el aula como un lugar de cuidado y respeto, donde sus vivencias eran escuchadas. En conjunto, estos avances reflejan el impacto positivo de una intervención que promueve la autonomía emocional, la participación y el reconocimiento del otro como un sujeto digno de respeto, fortaleciendo así la convivencia escolar y el bienestar socioemocional de los y las adolescentes.

No obstante, el proceso de intervención también permitió identificar desafíos significativos que deben ser considerados en futuras experiencias. Uno de los principales se relaciona con la dificultad de los y las estudiantes para proyectarse a futuro y construir metas personales claras, aspecto que emergió de manera recurrente durante las actividades orientadas a la reflexión sobre sueños, aspiraciones y proyecto de vida.

Durante los talleres, cuando se les invitaba a pensar en cómo se imaginaban en cinco o diez años, varios estudiantes manifestaron expresiones como: *“yo no sé qué quiero hacer después”*, *“nunca he pensado en eso”*, *“uno vive el día a día, no más”* y *“es difícil pensar en el futuro cuando en la casa hay muchos problemas”*. Estas verbalizaciones evidencian no solo la ausencia de metas definidas, sino también la influencia de contextos familiares y sociales que limitan la capacidad de planificación a largo plazo.

En actividades escritas y dinámicas grupales, algunos estudiantes dejaron espacios en blanco o realizaron comentarios como: *“profe, ¿y si no tengo un sueño?”*, *“yo no me imagino más adelante”* o *“a veces siento que no vale la pena pensar en eso”*, lo cual permitió identificar sentimientos de incertidumbre, desmotivación y baja expectativa frente al futuro. Estas respuestas se presentaron con mayor frecuencia en estudiantes que han asumido responsabilidades adultas de manera temprana o que viven situaciones de vulnerabilidad social y emocional.

Si bien las actividades propuestas lograron abrir espacios iniciales de reflexión y diálogo sobre los sueños personales y las aspiraciones, el proceso evidenció que este componente requiere mayor profundización, acompañamiento continuo y estrategias más estructuradas. Algunos estudiantes expresaron al finalizar los encuentros: *“me gustó hablar de esto, pero queda como faltando más”* y *“uno necesita que le ayuden a organizar lo que quiere”*, lo que refuerza la necesidad de fortalecer el trabajo en torno al proyecto de vida y la orientación personal para generar cambios sostenibles en el tiempo. En este sentido, el desafío identificado no solo señala una limitación del proceso, sino que se convierte en un aprendizaje clave para futuras intervenciones, evidenciando la importancia de brindar a los y las adolescentes espacios sistemáticos que les permitan construir sentido, propósito y proyección personal en coherencia con su realidad y sus posibilidades

Otro desafío relevante identificado durante el proceso se encuentra vinculado a la sostenibilidad de este tipo de intervenciones. La experiencia evidenció que los espacios de acompañamiento generan impactos positivos cuando se desarrollan de manera sistemática y continua; no obstante, su alcance puede verse limitado cuando los y las estudiantes perciben que estos espacios son temporales o no tienen continuidad dentro de la dinámica escolar. Al finalizar algunas sesiones, varios estudiantes expresaron comentarios como: *“¿ya no va a volver?”*, *“ojalá esto no se acabe”* y *“cuando usted no viene, esto no se vuelve a hablar”*, lo cual refleja la necesidad de procesos permanentes que trasciendan intervenciones puntuales.

También se identificó como un desafío la dificultad de trasladar de forma constante los aprendizajes socioemocionales a otros espacios académicos. Aunque durante los talleres los y las estudiantes demostraron apertura, participación y autorregulación, algunos manifestaron que *“otras clases es diferente”* en o que *“a veces uno se controla aquí, pero afuera se le olvida”*. Esto pone en evidencia la importancia de fortalecer la articulación con los docentes, de modo que las estrategias trabajadas se refuercen de manera coherente y transversal en el contexto escolar.

La diversidad de ritmos y alcances de avance en el grupo fue un desafío evidente durante la implementación de los seis talleres. Mientras algunos estudiantes lograron

adaptarse rápidamente a las herramientas de implementación de desarrollo socioemocional, otros mostraron mayores dificultades para expresar lo que sienten y piensan. Durante las actividades, se escucharon expresiones tales como: *“a mí me cuesta hablar”*, *“yo prefiero quedarme callado”* o *“todavía me da rabia rápido”*, lo cual evidencia que los procesos de expresión y regulación socioemocional no son definitivos y universales, sino que requieren acompañamientos diferenciados y sensibles al contexto personal de cada estudiante.

Finalmente, las anteriores dificultades refuerzan la necesidad de consolidar acuerdos y alianzas entre profesionales del área psicosocial y el cuerpo docente, así como de fortalecer el compromiso institucional, para que las estrategias implementadas no se perciban como acciones sin propósito, sino como parte de un proceso educativo integral orientado al bienestar emocional, la convivencia escolar y el desarrollo pleno de los y las adolescentes.

Desde una postura subjetiva, para la practicante este proceso significó un ejercicio constante de aprendizaje, adaptación y compromiso ético. La experiencia permitió comprender que la intervención social en contextos educativos exige una mirada sensible, una disposición permanente a la escucha y la capacidad de ajustar las estrategias en función de las realidades de los grupos, sus dinámicas relacionales, niveles de participación, necesidades emocionales y contextos de vulnerabilidad, priorizando siempre la creación de espacios seguros, pertinentes y coherentes con la realidad de los y las estudiantes.

Este ajuste de estrategias implicó flexibilizar los tiempos de las actividades para permitir una mayor atención y participación, reformular dinámicas grupales priorizando ejercicios lúdicos y adaptar el lenguaje y los ejemplos a situaciones cercanas a la experiencia cotidiana de los y las estudiantes. Asimismo, se combinaron distintas modalidades de participación como el trabajo individual, ejercicios escritos y espacios de diálogo grupal con el fin de respetar los diferentes ritmos de expresión y niveles de confianza. En algunos casos, las actividades inicialmente planteadas desde un enfoque más conceptual fueron orientadas hacia experiencias reflexivas y vivenciales, respondiendo a la necesidad de priorizar la expresión emocional y el vínculo. Los ajustes mencionados finalmente, permitieron que la intervención se mantuviera pertinente, sensible y coherente con las realidades subjetivas del

aula de clase, favoreciendo un mayor involucramiento y un impacto significativo en el proceso socioemocional de los y las estudiantes.

En conclusión, la intervención “*Crecer y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar en los adolescentes*” permitió evidenciar los alcances de los aprendizajes significativos tanto en los y las estudiantes como en la dinámica institucional, confirmando que el fortalecimiento en las habilidades socioemocionales constituye un eje transversal del proceso educativo y no solo un componente accesorio. La presente experiencia pudo demostrar que el bienestar emocional incide directamente en la convivencia escolar, la motivación académica y las trayectorias formativas de los y las adolescentes.

Ahora bien, en cuanto a los alcances en la convivencia escolar, se evidenciaron transformaciones positivas en la dinámica grupal, reflejadas en la disminución de conductas confrontativas, un fortalecimiento del respeto mutuo y una mayor disposición al diálogo como estrategia para la resolución de conflictos. Estas mejoras fueron reconocidas por las docentes, quienes señalaron un ambiente más armónico, mayor tolerancia frente a las diferencias y un aumento de la participación activa de los y las estudiantes, tanto en los talleres como en otros espacios académicos, lo que confirma la estrecha relación entre bienestar emocional y aprendizaje.

No obstante, el proceso también permitió identificar desafíos relevantes que orientan futuras acciones de intervención y prevención, entre ellos la necesidad de fortalecer el trabajo en proyecto de vida, garantizar la continuidad de los procesos socioemocionales y consolidar su articulación permanente con la labor docente y el acompañamiento institucional. Estos retos evidencian que, si bien las intervenciones desarrolladas generaron impactos positivos, su alcance se amplía cuando se sostienen en el tiempo y se integran a una política educativa que reconozca el desarrollo socioemocional como parte esencial del bienestar estudiantil.

En este sentido finalmente, la experiencia reafirma que el bienestar socioemocional es un componente fundamental del proceso e integración educativa, especialmente en contextos atravesados por desigualdad social, conflictos entre pares y vulnerabilidad psicosocial. Las estrategias promovidas desde instituciones como la Personería Municipal de

Floridablanca, cuando se implementan con un enfoque empático y reflexivo, actúan como factores protectores que fortalecen la autoestima, la seguridad personal y la construcción de vínculos más sanos, contribuyendo de manera significativa a la formación integral de los y las adolescentes y al fortalecimiento de comunidades educativas más empáticas, conscientes y respetuosas.

## 7. Recomendaciones

A partir del análisis reflexivo de la experiencia y de los aprendizajes, alcances y dificultades emergentes del proceso de intervención *“Crecer y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar en los adolescentes”*, se formulan las siguientes recomendaciones orientadas al fortalecimiento, profundización y sostenibilidad del fortalecimiento socioemocional en el contexto escolar, reconociendo la complejidad de la realidad de los y las adolescentes y la necesidad tanto de las respuestas integrales y las continuas en futuras intervenciones.

En primer lugar, se recomienda mirar la institución desde un enfoque socioemocional como eje transversal del proyecto educativo, integrándose en los planes de estudio y estrategias pedagógicas. Esto puede permitir que el desarrollo de habilidades emocionales, comunicativas y empáticas no dependa exclusivamente de intervenciones externas, sino que haga parte de la estructura escolar orientada al bienestar, la prevención y la formación humana.

En segundo lugar, se sugiere fortalecer la articulación interinstitucional entre la Institución educativa y la Personería Municipal de Floridablanca. Esta articulación resulta clave para consolidar procesos de acompañamiento integral que respondan a las múltiples dimensiones del desarrollo en los y las adolescentes. La experiencia demostró que la presencia de profesionales externos aporta una mirada renovada, genera mayor apertura en los y las estudiantes y complementa la labor docente; por lo tanto, se recomienda establecer convenios que permitan la permanencia y consistencia de este tipo de intervenciones.

Asimismo, se considera fundamental profundizar el trabajo en torno al proyecto de vida y la orientación vocacional, incorporando este componente como una línea estratégica dentro de las futuras intervenciones socioemocionales. Se recomienda diseñar espacios específicos que permitan a los y las estudiantes explorar sus intereses, reconocer sus habilidades, identificar sus fortalezas y reflexionar sobre sus aspiraciones futuras. Este proceso puede realizarse de manera gradual y adaptada a las etapas del desarrollo, contribuyendo a fortalecer la motivación, el sentido de propósito y la toma de decisiones.

De igual manera, se recomienda capacitar y sensibilizar al cuerpo docente en el desarrollo de competencias socioemocionales y en el uso de metodologías participativas. La formación continua de los docentes en temas como comunicación asertiva, gestión emocional, resolución pacífica de conflictos y acompañamiento afectivo permitirá que las estrategias trabajadas con los y las estudiantes se refuercen en el aula y se mantengan en el tiempo. Esta capacitación debe contemplar espacios de reflexión sobre la práctica docente y el autocuidado emocional, reconociendo el rol fundamental del profesor como agente de bienestar.

Por otro lado, se sugiere ampliar la diversidad de herramientas en las intervenciones, incorporando elementos artísticos, expresivos y narrativos como el arte, la escritura, el teatro y la música, que faciliten la expresión emocional y el procesamiento de experiencias personales. Estas diferentes herramientas permiten llegar a estudiantes con distintos estilos de aprendizaje y favorecen procesos de introspección, catarsis y re significación emocional, especialmente en contextos donde la verbalización de emociones puede resultar limitada.

En cuanto a la sostenibilidad del proceso, se propone involucrar de manera gradual a las familias en los procesos socioemocionales, mediante espacios de sensibilización y formación que promuevan la comunicación asertiva, la escucha empática y el acompañamiento afectivo en el hogar. La experiencia evidenció que muchos de los conflictos emocionales de los y las adolescentes están atravesados por dinámicas familiares complejas; por tanto, la participación de las familias se convierte en un factor clave para potenciar los resultados de la intervención y favorecer entornos protectores.

Finalmente, se recomienda fortalecer la dimensión reflexiva y ética de las intervenciones socioemocionales, promoviendo espacios que permitan revisar las prácticas implementadas, los enfoques metodológicos utilizados y su coherencia con las realidades del contexto escolar. La incorporación de estos espacios de reflexión favorece una intervención más consciente, crítica y situada, orientada no solo al logro de resultados consolidados, sino al impacto formativo a largo plazo. Este ejercicio contribuye a fortalecer prácticas profesionales responsables y comprometidas con el bienestar integral de los y las estudiantes, reconociendo la intervención social como un proceso dinámico que se construye y transforma a partir de la experiencia y del encuentro con el otro.

## 8. Conclusiones

La experiencia de intervención *“Crecer y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar en los adolescentes”* permitió comprender, desde una mirada integral y situada, que este tipo de procesos no constituye un componente “más” de la formación, sino un eje fundamental para el desarrollo humano, la convivencia escolar y la construcción de entornos educativos más protectores, empáticos y conscientes de las realidades emocionales de los y las adolescentes.

En primera instancia, el fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los y las estudiantes exige la creación de espacios emocionalmente seguros, donde puedan expresar sus vivencias, reconocer sus emociones y resignificar sus relaciones interpersonales sin temor a la estigmatización. La experiencia permitió constatar que, cuando estos espacios se fundamentan en la escucha activa, el respeto mutuo y la participación voluntaria, los y las adolescentes responden de manera positiva y comprometida, evidenciando una mayor apertura al diálogo, una reducción progresiva de conductas confrontativas y el fortalecimiento de vínculos basados en la tolerancia y el reconocimiento del otro.

De igual manera, la intervención evidenció que las habilidades socioemocionales no se desarrollan de forma uniforme, sino que requieren procesos progresivos de acompañamiento, herramientas didácticas, continuidad y coherencia con las características propias de la etapa adolescente. El uso de estrategias vivenciales, dinámicas participativas y

lenguajes cercanos a la realidad juvenil facilitó la apropiación de herramientas pedagógicas relacionadas con la autorregulación emocional, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos.

Otro hallazgo relevante se vincula con el papel de la intervención como estrategia de prevención frente a situaciones de riesgo psicosocial. El fortalecimiento de la autoestima, la seguridad personal y la autonomía emocional permitió que los y las estudiantes enfrentaran de manera más reflexiva situaciones asociadas al bullying, los conflictos interpersonales y las tensiones familiares. La pérdida progresiva del temor a expresarse, la mayor participación en los espacios colectivos y la disposición al diálogo evidencian avances significativos en la construcción de la confianza, el sentido de pertenencia y la percepción del entorno escolar como un espacio seguro. No obstante, el proceso también permitió identificar desafíos estructurales que inciden en el alcance y la sostenibilidad de este tipo de intervenciones. Entre ellos, se destaca la dificultad persistente de los y las estudiantes para construir metas claras, lo cual pone de manifiesto la necesidad de fortalecer de manera más profunda el componente de proyecto de vida y orientación personal. Asimismo, se reconoce que los efectos positivos alcanzados pueden verse limitados o diluidos si no existe una articulación permanente con la labor docente y el respaldo institucional.

La experiencia *“Crecer y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar en los adolescentes”* confirma que el bienestar socioemocional no es un componente complementario del proceso educativo, sino un eje principal para el desarrollo integral de los y las estudiantes. La intervención permitió evidenciar que las intervenciones preventivas, cuando son diseñadas e implementadas desde un enfoque situado al contexto, generan impactos reales y sostenibles en la forma en que el estudiantado se reconoce, se relaciona y habita el espacio escolar.

Asimismo, las acciones promovidas desde la institución como la Personería Municipal de Floridablanca demostraron su capacidad para posicionarse como procesos formativos que fortalecen la convivencia escolar, la conciencia emocional y el ejercicio de los derechos al ofrecer espacios de escucha, validación y acompañamiento psicosocial. Este tipo de intervenciones no solo favorecen el bienestar individual, sino que inciden

directamente en la transformación de las dinámicas colectivas y en la construcción de entornos educativos más seguros. “*Crecer y sentir*” se consolida como una experiencia significativa que evidencia la necesidad de integrar de manera permanente el enfoque socioemocional en la Institución Educativa, reconociendo que educar implica también cuidar, acompañar y formar sujetos capaces de comprender sus emociones, respetar al otro y proyectarse de forma consciente. Apostar por este tipo de procesos es, en definitiva, apostar por comunidades educativas más empáticas, responsables y comprometidas con la dignidad humana como fundamento del acto educativo.

### **9. Producto final de comunicación: cartilla digital**

Con el propósito de socializar y proyectar los aprendizajes derivados de la experiencia de intervención “*Crecer y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar en los adolescentes*”, se elaboró una cartilla digital dirigida a estudiantes y al cuerpo docente como recurso pedagógico y de apoyo para futuras acciones formativas. Este material recoge de manera sintética y accesible los principales hallazgos, reflexiones y herramientas construidas a lo largo del proceso, traduciendo la experiencia vivida en contenidos claros, significativos y fáciles de comprender.

La cartilla fue diseñada con un enfoque visual y reflexivo, buscando que los aprendizajes socioemocionales no quedaran únicamente en el ámbito de la intervención, sino que pudieran ser apropiados y replicados por la comunidad educativa en distintos espacios escolares. Este recurso pretende fortalecer la reflexión emocional y el reconocimiento del otro, tanto en estudiantes como en docentes.

La cartilla digital “*Crecer y sentir: una experiencia para el bienestar*” se consolida como un recurso que aporta un valor esencial al convertirse en una herramienta orientadora para la continuidad de procesos de acompañamiento socioemocional, promoviendo prácticas educativas más conscientes centradas en el bienestar integral.

**Link de la cartilla “*Crecer y sentir: una experiencia para el bienestar*”:**

<https://heyzine.com/flip-book/1177dd6b4e.html>

### Referencias Bibliográficas

- Alcaldía de Floridablanca. (2024). *Dirección de la Mujer y Equidad de Género*. <https://www.floridablanca.gov.co/publicaciones/1119/en-floridablanca-se-firmo-acuerdo-por-una-infancia-libre-de-violencia/>
- Arias, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). *Educación para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/Educacion-para-la-vida-El-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes.pdf>
- Arqué Garriga I, J. (2016). *Desarrollo Emocional*. Bubok Publishing. <https://www-digitaliapublishing-com.bibliotecavirtual.uis.edu.co/a/132064>
- Arráez, M., Calles, J., y Moreno de Tovar, L. (2006). *La Hermenéutica: una actividad interpretativa*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 7(2), 171-181. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Barbed Castrejón, N., Juaneda Ayensa, E., & Montenegro Leza, S. (2020). *Desafíos y oportunidades para el desarrollo y la atención integral de adolescentes : propuestas multidisciplinares en entornos globales*. Wolters Kluwer España. <https://elibro-net.bibliotecavirtual.uis.edu.co/es/ereader/uis/136357>
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. Pp. 1-9, 30- 53, 54-56 y 204-207. [https://ia800805.us.archive.org/30/items/TeoriaGeneralDeLosSistemasV4/Teoria%20genera l%20de%20los%20sistemas\\_v4.pdf](https://ia800805.us.archive.org/30/items/TeoriaGeneralDeLosSistemasV4/Teoria%20genera l%20de%20los%20sistemas_v4.pdf)
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. [https://congreso-inteligencia-emocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra\\_R\\_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf](https://congreso-inteligencia-emocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf)

- Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebolledo, C. (2020). *Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada*.  
<https://rieeb.iberomx/index.php/rieeb/article/download/4/4?inline=1>
- Bisquerra, R. (2020). [Ingreso de blog sobre la Inteligencia Emocional según Salovey y Mayer]. Rafael Bisquerra Educación Emocional. <https://www.rafaelbisquerra.com/la-inteligencia-emocional-segun-salovey-y-mayer/>
- CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>
- Chernicoff Minsberg, L., & Rodríguez Morales, E. (2018). *Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno*. *Didac*, (72), 29–37.  
<https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/6.pdf>
- Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006 (noviembre 8). Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia*.  
[https://www.oas.org/dil/esp/codigo\\_de\\_la\\_infancia\\_y\\_la\\_adolescencia\\_colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_colombia.pdf)
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1616 de 2013, por medio de la cual se expide la Ley de Salud Mental y se dictan otras disposiciones*.  
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=51292>
- Congreso de Colombia. (2006). *POR LA CUAL SE EXPIDE EL CÓDIGO DE LA INFANCIA Y DE LA ADOLESCENCIA*.  
[https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Ley\\_1098\\_de\\_%202006.pdf](https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Ley_1098_de_%202006.pdf)
- Congreso de Colombia (14 de mayo de 2021). *Ley 2089 del 2021: por medio de la cual se prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niñas, niños y adolescentes y se dictan otras disposiciones*. SUIN-Juriscol. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30041715>

- Escandón, J.C., López Vera, A., & Caro, P. (s.f) *Habilidades Sociales y Emocionales: Fines y Medios para el Aprendizaje*. SANTILLANA. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2023/03/ICFES-RM-Ed35.pdf>
- Falla Ramírez, U., Gómez Contreras, S., & Rodríguez B., R. (2011). *La intervención en lo social y la construcción de un proyecto político del Trabajo Social*. Tabula Rasa, (15), 195–219. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39622587011.pdf>
- Gobernación de Santander. (2023). *Política pública de primera infancia, infancia, adolescencia y fortalecimiento familiar del Departamento de Santander 2023-2032*. <https://santander.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=descargas&lFuncion=visorpdf&file=https%3A%2F%2Fsantander.gov.co%2Floader.php%3FlServicio%3DTools2%26lTipo%3Ddescargas%26lFuncion%3DexposeDocument%26idFile%3D51307%26tmp%3D2379ab5cf1241c6e4b55774216943747%26urlDeleteFunction%3Dhttps%253A%252F%252Fsantander.gov.co%252Floader.php%253FlServicio%253DTools2%2526lTipo%253Ddescargas%2526lFuncion%253DdeleteTemporalFile%2526tmp%253D2379ab5cf1241c6e4b55774216943747&pdf=1&tmp=2379ab5cf1241c6e4b55774216943747&fileItem=51307>
- Goleman, D., Markman, A., McKee, A., David, S., & Trabal, B. (2021). *Inteligencia Emocional: Cómo las emociones intervienen en nuestra vida personal y profesional*. Editorial Reverte. <https://www-digitaliapublishing-com.bibliotecavirtual.uis.edu.co/a/110608>
- Goleman, D., & Merino, B. (2024). *Inteligencia emocional* (Tercera edición.). Reverté Management. <https://www-digitaliapublishing-com.bibliotecavirtual.uis.edu.co/viewepub/?id=144391>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2021). *Dirección de Adolescencia y Juventud*. ICBF. <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/direccion-de-adolescencia-y-juventud>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2021). LINEAMIENTO TÉCNICO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE ATENCIÓN, DIRIGIDO A NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES, EN LAS MODALIDADES DE RESTABLECIMIENTO DE DERECHOS. <https://www.icbf.gov.co/lineamiento-tecnico-para-la-implementacion-del-modelo-de-atencion-dirigido-ninos-ninas-y>

Instituto Gabriel García Márquez. (2025). *Reseña histórica*. Aprendiendo juntos.

[https://www.colgarciamarquez.com/micolegio/micolegio.php?txtId\\_contenido=21](https://www.colgarciamarquez.com/micolegio/micolegio.php?txtId_contenido=21)

Instituto Gabriel García Márquez. (2025). *Filosofía*. Aprendiendo juntos.

<https://www.colgarciamarquez.com/micolegio/micolegio.php>

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*.

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edici%C3%B3n%20colombiana%29.pdf>

Jara, O. (2020). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. [Archivo

PDF]. [https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6\\_JAR\\_ORI.pdf](https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf)

Johansen, O. (1993). *Introducción a la Teoría General de Sistemas*. EDITORIAL LIMUSA, S.A.

[https://avas.unipacifico.edu.co/moodle5/pluginfile.php/30930/mod\\_page/content/16/Introduccion\\_Teoria\\_General\\_Sistemas\\_%28Oscar\\_Johansen%29.pdf](https://avas.unipacifico.edu.co/moodle5/pluginfile.php/30930/mod_page/content/16/Introduccion_Teoria_General_Sistemas_%28Oscar_Johansen%29.pdf)

Mantilla Castellanos, L. (2007). *Habilidades para la vida: Una propuesta educativa para la*

*promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales* (2.<sup>a</sup> ed.). Fe y alegría.

[https://www.academia.edu/13604706/VIDA\\_HABILIDADES\\_PARA\\_LA\\_VIDA\\_Una\\_propuesta\\_educativa\\_para\\_la\\_promoci%C3%B3n\\_del\\_desarrollo\\_humano\\_y\\_la\\_preveni%C3%B3n\\_de\\_problemas\\_psicosociales\\_HABILIDADES\\_FE\\_Y\\_ALEGR%C3%8DA](https://www.academia.edu/13604706/VIDA_HABILIDADES_PARA_LA_VIDA_Una_propuesta_educativa_para_la_promoci%C3%B3n_del_desarrollo_humano_y_la_preveni%C3%B3n_de_problemas_psicosociales_HABILIDADES_FE_Y_ALEGR%C3%8DA)

Marín Tejeda, M., Robles García, R., González-Forteza, C., & Andrade Palos, P. (2012).

*Propiedades psicométricas de la escala "Dificultades en la Regulación Emocional" en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos*. *Salud Mental*, 521-526.

<https://www.redalyc.org/pdf/582/58225137010.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). *Estrategia de formación de competencias*

*socioemocionales en la Educación Secundaria y Media*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/385321:Estrategia-de-Formacion-de-Competencias-Socioemocionales-en-la-Educacion-Secundaria-y-Media>

Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. Naciones Unidas. A/RES/70/1.

[https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2004). *Promoción de la salud mental: conceptos, evidencia emergente, práctica*. Asociación Española de Neuropsiquiatría.

[http://www.asmi.es/arc/doc/promocion\\_de\\_la\\_salud\\_mental.pdf](http://www.asmi.es/arc/doc/promocion_de_la_salud_mental.pdf)

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2014). *Salud del adolescente*.

[https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab\\_1](https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1)

Organización Mundial de la Salud. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of*

*Life Skills Programmes* (Vol.1, Introduction). WHO/MNH/PSF/93.7

A.Rev.2.[https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO\\_MNH\\_PSF\\_93.7A\\_Rev.](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Pulido-Escobar, P. A., Rey-Gómez, N. P., Santamaría-Uribe, L. S., Rodríguez-Prieto Astrid Carolina, Acosta-Peña, M. C., & Martínez-Parra, M. A. (2022). *Guía práctica para el entrenamiento de habilidades de regulación emocional y habilidades interpersonales*.

Universidad Católica de Colombia. <https://www-digitaliapublishing-com.bibliotecavirtual.uis.edu.co/viewepub/?id=160426>

Sen, A. (2000). *El desarrollo como libertad*. Gaceta Ecológica, (55), 14-20.

<https://www.redalyc.org/pdf/539/53905501.pdf>

Siegel, D. (2014). *Tormenta cerebral: El poder y el propósito del cerebro adolescente*. Alba



Editorial. <https://www-digitaliapublishing-com.bibliotecavirtual.uis.edu.co/a/33319>

- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje: Aulas emocionalmente positivas*. Narcea Ediciones. <https://www-digitaliapublishing-com.bibliotecavirtual.uis.edu.co/a/62410>
- Tagliaferro, G., & Leonetti, M. M. (2022). *La adolescencia y sus dinámicas*. (1st ed.). Ediciones Dehonianas España. <https://elibro-net.bibliotecavirtual.uis.edu.co/es/ereader/uis/220801>
- UNESCO. (2024). “¿Qué entendemos por habilidades socioemocionales y cómo podemos promover su aprendizaje en la escuela?” *APORTES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES*. Webinar. [https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/08/Webinar\\_HSE\\_Completo.pdf](https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/08/Webinar_HSE_Completo.pdf)
- Unicef Uruguay. (s.f). *¿Qué es la adolescencia?* <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia>
- Velasco Gómez, S., Guzmán-Cedillo, Y. I., & Flores-Macías, R. d. C. (2019). Intervención psicoeducativa para promover la regulación emocional de padres de adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 7(1), 67–77. <https://revistapsicologiaeducativa.unam.mx/index.php/psicologiaeducativa/article/view/71/58>
- Velásquez Cabrera, M. A., Gutierrez Loayza, J., & Misaico Camana, D. J. (2023). Adolescencia una puerta a nuevos horizontes: importancia del manejo de emociones en adolescentes. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(38), e2301098. <https://doi.org/10.46652/rgn.v8i38.1098>
- Voca Editorial. (2023). *RULER: El programa de educación emocional que nace del bullying*. <https://www.vocaeditorial.com/blog/ruler-programa-de-educacion-emocional/>

## Apéndices

### Apéndice A

#### Documento de consentimiento informado

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER			
<b>FORMATO NO. 001</b>	Sistematización de experiencias: "Crecer y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar"		
<b>DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS</b>			
El propósito de esta ficha de consentimiento informado es proveer a las personas que participen en la presente investigación, una clara explicación de la naturaleza de esta y de su rol como informantes.			

El presente trabajo de investigación es desarrollado por **SILVIA JULIET PEÑA TERÁN**, estudiante activo de la **FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS** en el programa de **TRABAJO SOCIAL** de la **UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**.

Por favor lea con atención el documento y haga todas las preguntas que considere pertinentes hasta su total comprensión.

#### DESCRIPCIÓN:

El presente trabajo de grado, tiene como propósito intervenir y aportar significativamente al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes del Colegio Gabriel García Márquez. Se busca aportar a profundidad el desarrollo del conocimiento sobre las experiencias emocionales vividas por los estudiantes dentro del contexto social y escolar, especialmente aquellas relacionadas con situaciones de conflicto, exclusión, baja autoestima y dificultades en la gestión emocional. A través de una intervención se pretende rescatar sus voces, conocer sus percepciones y analizar las dinámicas que influyen en el aprendizaje del bienestar emocional y en sus relaciones interpersonales, con el fin de implementar en ellos estrategias que promuevan un ambiente escolar y social más empático, respetuoso y consciente sobre la importancia del desarrollo socioemocional.


Si accede a hacer parte de esta sistematización de experiencias tenga en cuenta que:

- ❖ Se le pedirá responder preguntas abiertas. Esto tomará aproximadamente entre 60 y 90 minutos de su tiempo (dependiendo de la profundidad de sus respuestas).

- ❖ No habrá respuestas correctas e incorrectas; tampoco se calificarán ni evaluarán.
- ❖ Las entrevistas serán grabadas a través del grabador de voz del celular, de modo que puedan ser fácilmente transcritas para su análisis.
- ❖ La participación en este estudio es totalmente voluntaria.
- ❖ La información que se recoja será analizada dentro del trabajo de investigación para optar por el título de trabajador social.
- ❖ Sus respuestas a las diferentes preguntas serán interpretadas, categorizadas y analizadas según los objetivos de la investigación y de acuerdo con su grado de relevancia
- ❖ De requerirlo, no se empleará su nombre real para el análisis de la información.
- ❖ No recibirá ningún tipo de pago o retribución económica o material por la participación en la sistematización de experiencias.
- ❖ El único autorizado para tratar la información que suministre durante el proceso será el investigador mencionado en el primer párrafo del presente documento.

Si tiene alguna duda puede hacer preguntas que considere pertinentes. Igualmente, si alguna de las preguntas le resulta incómoda, tiene el derecho de manifestarlo y a no responderla.

*Tomado del estudiante Iván Darío Prada Serrano en su trabajo de investigación titulado “Experiencias de personas LGTBI víctimas de violencia por perjuicio en Bucaramanga y su área metropolitana en el periodo 2010 – 2020”*

<p><b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA</b></p>		<p>Universidad Industrial de Santander</p>
---	---	--

Con base en la información anteriormente suministrada,

Yo \_\_\_\_\_ identificado(a) con documento de identidad \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ acepto participar voluntariamente en la sistematización de experiencias “**Crece y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar**”. He sido informado(a) que su propósito es analizar el significado de aquellas experiencias vividas y sentidas en ese periodo de tiempo.

Se me ha indicado también que la entrevista se podrá realizar virtual o presencial y, asimismo, he leído los incisos a tener en cuenta antes de firmar.

Reconozco que la información que yo provea en la entrevista será analizada por **SILVIA JULIET PEÑA TERÁN** en el marco de su **trabajo de grado**. De tener preguntas sobre mi participación en este proceso puedo contactarla

Dada en \_\_\_\_\_ a los \_\_\_\_\_ ( ) del mes de \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_.

*Tomado del estudiante Iván Darío Prada Serrano en su trabajo de investigación titulado “Experiencias de personas LGTBI víctimas de violencia por perjuicio en Bucaramanga y su área metropolitana en el periodo 2010 – 2020”*

## **Apéndice B**

### **Formato de entrevista semiestructurada**

Transcripción entrevista – viernes 5 de septiembre de 2025

**1. ¿Qué factores de riesgo psicosocial han detectado con mayor frecuencia en las familias de los estudiantes y cómo afectan éstos su bienestar emocional y rendimiento escolar?**

***Respuesta de Docente Orientadora (Trabajadora Social):*** El tema del consumo de psicoactivos es un tema muy recurrente en las familias y que afecta. Hemos encontrado que los hijos especialmente, que son hijos del consumo de padres que los han concebido la crianza durante el consumo tiene problemas grandes en el tema de concentración, atención y memoria. Varios de estos niños también terminan diagnosticados con déficit de atención, con déficit de atención con hiperactividad, o con otro tipo ya de enfermedades dentro de diferentes categorías. Algo muy complejo también es la composición familiar. Más del 50% de nuestros niños están en familias uniparentales. Uniparentales no solo de mamás, sino uniparentales de solo papás también. Y el papá, con el que se quedaron

los hijos, pues tienen que trabajar. Y son chicos que viven todos los días solos en casa. Y mucha de la edificación del tiempo está en redes sociales, en el internet, otros espacios donde no logran tener un acompañamiento, un cuidado de los papás.

Otra afectación que tienen los chicos importantes es la privación de recursos económicos. Nosotros tenemos una población que casi el 60% viven en asentamientos humanos y hay una privación de recursos que no les permiten acceder a lo que se necesita, lo mínimo que se necesita, que es una vivienda decente, que son los recursos para estudiar, que es una alimentación adecuada y también entra afectando dentro del colegio en el tema de lo académico para pedir un texto y para pedir útiles escolares cada día es más difícil. Si se pide solo un texto con los niños más pequeños, un texto en español para poder avanzar en lectura y escritura, pero los recursos de verdad son muy, muy disminuidos.

El expendio de psicoactivos, que es un riesgo psicosocial terrible, terrible, terrible. Tenemos papás que están en medidas en casa por cárcel o intramural por ley 30, y es una situación recurrente dentro de los estudiantes del colegio.

**2. ¿Qué problemáticas comunitarias (inseguridad, falta de redes de apoyo, consumo de sustancias) impactan con más fuerza en los estudiantes y de qué manera se refleja esto en su comportamiento y desempeño académico?**

*Respuesta de Docente Orientadora (Trabajadora Social):* Bueno, yo pienso que la principal... Hay dos situaciones comunitarias que nos impactan mucho, es la inasistencia de los estudiantes a clase. O sea, como el colegio tiene una comunidad tan diversa, que hay migrantes venezolanos, hay desplazados de diferentes partes del país, hay personas propias, aquí el territorio también. Son poblaciones que no han hecho como raíces en ningún lado y no logran generar pertenencia ni arraigo, y los chicos faltan muchísimo al colegio. Los

estudiantes de inclusión son estudiantes con algún diagnóstico que puede ser una discapacidad o puede ser un trastorno. Los que son de discapacidad es cuando este diagnóstico lo va a llevar a lo largo de su vida, y los trastornos pues si son manifestaciones que pueden ser temporales o espaciales, pero que también afectan, y eso afecta y tenemos bastantes niños también en inclusión en el colegio.

Por otra parte, la falta de compromiso de los padres de familia y del entendimiento de que la educación es un proceso válido, necesario y muy importante en la vida. A veces los papás asumen el colegio como una guardería, un sitio donde tener el niño mientras ellos van a trabajar, pero no tienen compromiso de acompañamiento, ni de entendimiento, ni de transmisión hacia los chicos de la importancia de lo que son los procesos educativos ni de los procesos formativos; también presentamos el tema de los casos de inseguridad en el sector son bastante complejos en consumo de sustancias, la presencia de por lo menos la fronteras invisibles dentro de las invasiones, del uso de armas blancas y otro tipo de armas que ya nos empiezan a llegar hacia el colegio, entonces hacen afectaciones bastante grandes dentro del tema académico.

**3. Desde el punto de vista institucional, ¿qué carencias (ausencia de protocolos, recursos limitados, clima escolar negativo) identifican como generadoras de riesgo para el desarrollo socioemocional de los estudiantes?**

*Respuesta de Docente Orientadora (Trabajadora Social):* Bueno a nivel institucional tenemos un problema gravísimo desde hace 8 años y es una infraestructura que no responde a las necesidades de los estudiantes. Nosotros entregamos la sede B para que fuera construida en 8 meses y llevamos 8 años esperando a que nos la entreguen. Eso generó que tuviéramos que venir los colocados que estaban ubicados en la Sede B y asumiéramos la cotidianidad

del colegio con un hacinamiento increíblemente grande. Tenemos una infraestructura educativa que está construida para niños de primaria, que fue construida por Autoconstrucción, por los primeros habitantes de Bucarica. Poco a poco se fue ampliando, pero son salones pequeños de primaria con estudiantes de bachillerato. No tenemos en este momento ningún espacio en común disponible porque todos están con aulas de clase, o en la sala de audiovisuales, en la sala informática del kiosco tenemos muy poquitos baños para los estudiantes y eso genera riesgos y afectaciones. Por otra parte, pues como tenemos una población con una problemática tan grande que viene de sus orígenes, pero también chicos que han sido excluidos del sistema escolar, o como se conoce comúnmente, echados por colegios vecinos. Los colegios vecinos asumen una estrategia y es que estudiante que no les da el nivel de rendimiento académico los echan, o estudiante que tiene problemática de consumo o de repetencia escolar sale de la institución educativa y nosotros le damos la bienvenida, entonces eso hace que la población sea un poco más compleja, que los resultados tanto de convivencia como académico sean más complejos dentro de la institución.

Y frente al recurso definitivamente la presencia de una sola orientadora en el colegio es insuficiente, es una cuestión que casi que se está atendiendo el día a día son situaciones que se presentan en el que se están atendiendo en el momento y no dan los espacios para las acciones preventivas que son tan importantes. Entonces, es una falta de recursos que nos limita bastante. Unido a esto, pues, hay practicantes que, dentro de la región, tenemos facultades de psicología, pero para tener un practicante de psicología debemos tener un profesional de psicología dentro de la institución. Y en esta institución no tenemos ningún profesional de psicología. Como yo soy trabajadora social, no puedo hacer convenios de

coordinación con facultades de psicología para hacer las prácticas acá. Y el espacio físico también nos limita mucho que podamos tener más personal.

Las funciones establecidas para un orientador son funciones supremamente amplias, de intervención individual pero también colectivo, con estudiantes, con padres, con familias y con docentes, de todas las sedes y todas las jornadas. Entonces es una cuestión altamente demandante y siempre hay pendientes.

**4. En su experiencia ¿Qué efectos observa en los estudiantes cuando enfrentan al mismo tiempo dificultades en el hogar, barrio e institución?**

*Respuesta de Docente Orientadora (Trabajadora Social):* Depende de los recursos de afrontamiento que tienen cada uno. Hay chicos que logran enfrentarse a estas situaciones y encontrar fuerza para hacer una lucha mucho más grande que si tuvieran unas condiciones muy buenas. Pero hay otros chicos que definitivamente sí terminan con afectaciones emocionales, académicas y convivenciales, y otros que terminan desertando el sistema escolar. Quisiéramos que todos tuvieran a mejores condiciones, que tuvieran las redes de apoyo más efectivas, tanto en casa como en comunidad, inclusive como en el colegio, porque puede que para muchos la permanencia en el colegio sea un espacio también complejo de afrontar y de tener a ellos conflicto, pero eso depende mucho de los recursos individuales y que si, es muy importante esa construcción, es cultivar esos procesos de afrontamiento para poder seguir adelante.

Es que nosotros definitivamente la tenemos clara. O sea, cuando hablo con los estudiantes, yo no le puedo cambiar el rancho donde vive. Ni le puedo cambiar la familia que le tocó. Ni puedo cambiar la mamá que se comunica inapropiadamente con el niño o con la niña. Ni los

estilos de crianza que no funcionan. Podemos hacer formación y prevención en este tema, pero no los podemos cambiar. Lo que sí podemos cambiar es cómo yo recibo esas situaciones, cómo voy a impulsarme en la vida para poderla superar hacia adelante y entender que la educación es la salida para yo poder cambiar, si no es el presente, hacia adelante.

**5. ¿Qué procedimientos formales tiene establecidos la institución para intervenir ante la detección de un estudiante en situación de riesgo?**

*Respuesta de Docente Orientadora (Trabajadora Social):* Bueno, depende del riesgo. Nosotros podemos tener estudiantes en diferentes situaciones de riesgo. Puede haber en riesgo de consumo de sustancias psicoactivas, en riesgo de violencia intrafamiliar, en riesgo de violencia sexual, en riesgo de situaciones de convivencia en el aula. Eso depende de la situación. Hay unos protocolos establecidos. Hay un protocolo macro que es el de convivencia escolar y el de violencia. En ellos, estos protocolos, pues cualquier persona que tenga conocimiento de una situación de riesgo debe ser informada de manera inmediata al coordinador de la jornada. El coordinador de la jornada establece si atiende solo la situación, o si atiende con la ayuda del orientador. Se hace contacto inmediato con el rector y los padres de familia, después de hacer el contacto con padres de familia y brindando atención a los niños y garantizando los derechos de cada uno de ellos, si se requiere, se hacen las revisiones externas, tanto a las entidades de salud como a las entidades de protección, y se realiza el acompañamiento y el seguimiento. Hay unas situaciones que solamente requieren la atención de los docentes, dependiendo de la complejidad. Hay otras situaciones que sí requieren la atención por parte de los directivos y de la orientadora. El Ministerio de Educación es muy juicioso en el establecimiento de unos protocolos que son claramente señalados para seguir enfrentando cada uno de los temas.

**6. ¿Qué iniciativas psicosociales han implementado hasta ahora y cómo evalúan su efectividad?**

*Respuesta de Docente Orientadora (Trabajadora Social):* Nosotros tenemos, bueno, se nos unió este año, así como novedad, el año pasado empezamos con el programa “Todos Aprender” y tenemos un centro de interés en música. Estamos con el último equipo, sexto, séptimo, cuarto, quinto, con este trabajo bonito que nos ha venido apoyando el programa “Todos Aprender” y la Facultad de Música de la UIS, entonces se está haciendo un trabajo bonito que apoya al trabajo de base que hace la institución educativa. También se ha hecho transversalización a través de las áreas y de los proyectos transversales como el “Proyecto de Educación para las Sexualidades” y el “Proyecto de Desarrollo de Habilidades para la Vida”, incorporándonos desde años. Ya sabemos que se hacen proyectos transversales incorporando las temáticas del día a día. El área es muy difícil poder llegar a todos los estudiantes. Entonces, ha sido la línea que hemos tomado como institución educativa. El programa es del Ministerio de Educación, donde hay unos docentes que se han venido formando, y estos docentes han sido asignados. Por lo menos, la docente de este colegio que se ha venido formando en este programa, todos han aprendido en los últimos dos años. Ella está asignada para el colegio Vicente Asuero. Y a nosotros, nos asignaron una docente del José Elías Puyana y ella ha ido haciendo acompañamiento en el tema del desarrollo de las habilidades socio emocionales con los estudiantes en el colegio. Nos falta es espacio.

**7. ¿Qué barreras han experimentado al coordinarse con organismos externos para el seguimiento de casos complejos, y qué mecanismos de colaboración consideran clave para superarlas?**

***Respuesta de Docente Orientadora (Trabajadora Social):*** Yo pienso que una de las barreras más grandes es que el colegio hace remisión a entidades externas, pero las entidades externas nunca retroalimentan qué es lo que ha pasado con el chico. Por ejemplo, nosotros podemos mandar chicos por protección al ICBF, pero no sabemos qué fue lo que pasó después de las actuaciones de esta institución, o desde casa de justicia, o desde las entidades de salud. No tenemos enlaces con la familia porque nunca recibimos una retroalimentación en este sentido.

Como una entidad que nos ha funcionado y que nos ayuda, por lo menos en la recepción de remisiones, que hemos llegado a un acuerdo con ellos, y el acompañamiento, desde que habla de salud mental, la fundación niños de papel para menores de edad, han sido de verdad un gran apoyo en este tema, que es un desafío para nosotros grande, porque ellos me reciben la remisión vía WhatsApp, me coordinan la cita, me envían la información de cuándo tiene la cita el estudiante. En un caso urgente, también me colaboran la mayor parte de las veces, y es una alianza muy importante que nos ha servido, que nos ha ayudado. Pero sí, desde la institucionalidad de Floridablanca, hace falta tener unas alianzas mucho más efectivas, sobre todo por salud, con salud mental, y con un tema de procesos terapéuticos dentro del municipio. Eso es una situación que nos obstaculiza muchísimo, muchísimo, en el tema del desarrollo de las habilidades socioemocionales para chicos con lo que nos requieren, que claramente que tienen problemas en el manejo de la ira, en el interrelacionamiento, en problemas de salud mental, y que no asisten a procesos terapéuticos porque les toca desplazarse hasta Bucaramanga y no hay dinero, porque si no hay dinero para comer, menos para el transporte.

**8. ¿Cuáles considera las habilidades socioemocionales clave que requieren un desarrollo urgente en los estudiantes? ¿Hay un grupo/salón específico dentro de la institución que necesite mejorar esas habilidades emocionales?**

*Respuesta de Docente Orientadora (Trabajadora Social):* Yo pienso que el manejo de la ira es un componente muy importante y muy necesario desarrollar, pero también el de la tristeza. Los chicos están sumidos, muchos en una desesperanza y una tristeza tan profunda que los llevan a estados depresivos y de ansiedad, que son inimaginables y que terminan también involucrados en el uso de sustancias psicoactivas para poder afrontar estas situaciones con las que no son capaces. Esto es una situación que de verdad es bien compleja. El riesgo es en diferentes lugares. Tenemos grupos de riesgo dentro de los docentes.

Dentro de los docentes tenemos un grupo que está en un riesgo terrible, ya con enfermedades socioemocionales diagnosticadas, tratadas y medicadas. También tenemos docentes en psiquiatría porque la carga laboral cada día es más fuerte y cada día uno se encuentra con un nuevo compañero que dice tipo: “Estoy también con psiquiatría, estoy tomando medicamentos, no soy capaz de dormir, no me han ayudado”, y uno se encuentra ahí, pero también dentro de los estudiantes.

Dentro del grupo no es que se unan todos los chicos con estos requerimientos, no es una sola aula, pero hay picos dentro de los salones y hay momentos que son un tanto más difíciles. Con las niñas es mucho más complicado el manejo de emociones, las autolesiones, las depresiones. Yo creo que estamos entre octavo y noveno. Esos son los grupos más críticos, entre octavo y noveno, que requieren mayor acompañamiento, sin decir que los otros no. La problemática es generalizada. Pero principalmente es octavo y noveno por el curso de vida, por el momento de la adolescencia donde se encuentran y es donde requiere una intervención

en habilidades socioemocionales. Octavo y noveno tiene diferentes necesidades: octavo tiene riesgos socioemocionales y noveno tiene unos riesgos de consumo terriblemente complejos.

**9. ¿Qué brechas ha identificado en la formación y competencias del equipo docente y de apoyo para integrar de forma constante y efectiva el trabajo socioemocional en el aula?**

Bueno, hay un cambio generacional. Nosotros tenemos docentes de reciente ingreso y docentes que llevan en ejercicio 40 años. Hablar de competencias socio emocionales es una temática mucho más reciente. Y aunque antes se hablaba de valores y de otros temas, no han recibido informaciones en este sentido. Incluso, en el desarrollo de competencias socio emocionales del docente. No solo en las competencias socio emocionales que le enseñen al niño a desarrollarlas, porque si yo no las he desarrollado (hablando del docente), pues es muy difícil enseñarles a ellos. Es complejo.

A mí me decía un profesor aquí, que es muy joven - por cierto, muy buen docente- me decía: “mire Mercedes, es que, si los profesores pudiéramos desarrollar, aunque sea tres habilidades para la vida, esto funcionaba diferente.” Porque la idea es enseñar a los chicos diez habilidades para la vida, que es lo que dice la Organización Mundial de la Salud. Y creo que la brecha más grande es eso. Son maestros que no nos enseñaron competencias socioemocionales, enseñándole a niños competencias socioemocionales. Hay textos, hay videos, hay material, pero en la práctica es mayor un vacío en estas habilidades para los maestros. Esa es la brecha más grande.

**10. ¿Qué recursos y condiciones creen indispensables para implementar programas socioemocionales de calidad?**

**Respuesta de Docente Orientadora (Trabajadora Social):** Primero, personal formado en el tema. Yo pienso que, bueno, con los recursos que tenemos dentro del colegio no son suficientes. Que las ayudas externas son muy, muy importantes, pero que también esas entidades externas que tienen, no tienen un personal idóneo. Pues la verdad es que los programas externos nos llegan casi siempre hacia octubre, ya cuando está terminando el año escolar, cuando tenemos un cronograma supremamente apretado. Y a veces pareciera que son como unos compromisos por allá con unos contratistas que no tienen formación en el tema, y que sus intervenciones no son tan pertinentes como las que requerimos.

Bueno, primero que sea con personal formado, que su acción sea una acción intencionada, una acción de impacto, que se tenga mucho cuidado en la acción con daño y que, hay instituciones que lo que hacen es una acción con daño con los niños y los adolescentes y nos toca tener mucho cuidado porque pueden dejar abiertas situaciones que hay que abordar y pues, no tenemos el personal suficiente para abordar todas estas situaciones que quedan abiertas desde lo socio emocional. Se requiere una coordinación bien organizadita y que sea en proceso constante.

**11. ¿Qué indicadores de éxito y mecanismos de seguimiento proponen para medir el impacto de las intervenciones en plazos corto, mediano y largo?**



**Respuesta de Docente Orientadora (Trabajadora Social):** Yo pienso que, si pudiéramos hacer una medición de casos llevados a comité de convivencia o de situaciones tipo 1, que son las que se presentan en el aula de manera permanente, es un indicador que nos sirve bastante. Este es un indicador. Inclusive si en el desarrollo de estas competencias socioemocionales se pudiera transversalizar es un indicador. Ojalá se pudiera transversalizar

con una medición desde los docentes, por decirlo, como de las habilidades comunicativas asertivas con el área de Lengua Castellana también sería algo bien importante.

Y si pudiéramos tomar algunos ítems en la medición de competencias sociales del ICFES, pues también nos podría servir, como en el área de las competencias ciudadanas. Hay unos apartados y unas medicinas que el ICFES nos da y nos pueden ayudar para mirar el impacto. Pero lo que más es si disminuimos en agresiones, si disminuimos en casos de situaciones en comités de convivencia, si sentimos los ambientes de aula mucho más agradables y que generen un aprendizaje mucho más exitoso de los chicos, ya es una maravilla

## Apéndice C

### Documento de consentimiento informado

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER			
<b>FORMATO NO. 001</b>	Sistematización de experiencias: "Crecer y sentir: El desarrollo socioemocional como base del bienestar"		
<b>DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS</b>			
El propósito de esta ficha de consentimiento informado es proveer a las personas que participen en la presente investigación, una clara explicación de la naturaleza de esta y de su rol como informantes.			

El presente trabajo de investigación es desarrollado por **SILVIA JULIET PEÑA TERÁN**, estudiante activo de la **FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS** en el programa de **TRABAJO SOCIAL** de la **UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**.

Por favor lea con atención el documento y haga todas las preguntas que considere pertinentes hasta su total comprensión.


**DESCRIPCIÓN:**

El presente trabajo de grado, tiene como propósito intervenir y aportar significativamente al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes del Colegio Gabriel García Márquez. Se busca aportar a profundidad el desarrollo del conocimiento sobre las experiencias emocionales vividas por los estudiantes dentro del contexto social y escolar, especialmente aquellas relacionadas con situaciones de conflicto, exclusión, baja autoestima y dificultades en la gestión emocional. A través de una intervención se pretende rescatar sus voces, conocer sus percepciones y analizar las dinámicas que influyen en el aprendizaje del bienestar emocional y en sus relaciones interpersonales, con el fin de implementar en ellos estrategias que promuevan un ambiente escolar y social más empático, respetuoso y consciente sobre la importancia del desarrollo socioemocional.

Si accede a hacer parte de esta sistematización de experiencias tenga en cuenta que:

- ❖ Se le pedirá responder preguntas abiertas. Esto tomará aproximadamente entre 60 y 90 minutos de su tiempo (dependiendo de la profundidad de sus respuestas).
- ❖ No habrá respuestas correctas e incorrectas; tampoco se calificarán ni evaluarán.
- ❖ Las entrevistas serán grabadas a través del grabador de voz del celular, de modo que puedan ser fácilmente transcritas para su análisis.
- ❖ La participación en este estudio es totalmente voluntaria.
- ❖ La información que se recoja será analizada dentro del trabajo de investigación para optar por el título de trabajador social.
- ❖ Sus respuestas a las diferentes preguntas serán interpretadas, categorizadas y analizadas según los objetivos de la investigación y de acuerdo con su grado de relevancia
- ❖ De requerirlo, no se empleará su nombre real para el análisis de la información.
- ❖ No recibirá ningún tipo de pago o retribución económica o material por la participación en la sistematización de experiencias.
- ❖ El único autorizado para tratar la información que suministre durante el proceso será el investigador mencionado en el primer párrafo del presente documento.

Si tiene alguna duda puede hacer preguntas que considere pertinentes. Igualmente, si alguna de las preguntas le resulta incómoda, tiene el derecho de manifestarlo y a no responderla.

<p><b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA</b></p>		<p>Universidad Industrial de Santander</p>
---	---	--

Con base en la información anteriormente suministrada,

Yo \_\_\_\_\_ identificado(a) con documento de identidad \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ acepto participar voluntariamente en la sistematización de experiencias **“Crecer y sentir: El desarrollo socioemocional como base del**

**bienestar”**”. He sido informado(a) que su propósito es analizar el significado de aquellas experiencias vividas y sentidas en ese periodo de tiempo.

Se me ha indicado también que la entrevista se podrá realizar virtual o presencial y, asimismo, he leído los incisos a tener en cuenta antes de firmar.

Reconozco que la información que yo provea en la entrevista será analizada por **SILVIA JULIET PEÑA TERÁN** en el marco de su **trabajo de grado**. De tener preguntas sobre mi participación en este proceso puedo contactarla.

Dada en \_\_\_\_\_ a los \_\_\_\_\_ ( ) del mes de \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_.

*Tomado del estudiante Iván Darío Prada Serrano en su trabajo de investigación titulado “Experiencias de personas LGTBI víctimas de violencia por perjuicio en Bucaramanga y su área metropolitana en el periodo 2010 – 2020*

## Apéndice D

### Entrevista semiestructurada

*Docente Alba Lorena*

**1. Desde su experiencia como docente en la institución, ¿cómo percibe que la intervención “Crecer y sentir” influye en los estudiantes en aspectos como la regulación emocional, la convivencia escolar o la forma de relacionarse entre pares?**

*“La intervención “Crecer y sentir” ha sido muy significativa para esta población, precisamente porque muchos de nuestros estudiantes enfrentan situaciones de soledad, falta de acompañamiento familiar y contextos complejos que los obligan a asumir responsabilidades a temprana edad. A través de la propuesta, los estudiantes han encontrado un espacio distinto, donde pueden expresar sus emociones, ser escuchados y aprender herramientas para reconocer y manejar lo que sienten.*

*Esto ha impactado positivamente en la convivencia escolar, ya que se observa un mayor respeto entre ellos, más apertura al diálogo y una mejor disposición para resolver conflictos sin recurrir únicamente a la confrontación. De igual manera, ha favorecido la forma en que se relacionan con sus pares, porque han descubierto que no están solos en lo que sienten, que pueden apoyarse entre sí y que el colegio también puede ser un lugar de confianza y acompañamiento.*

*Creo que esta intervención contribuye no solo al desarrollo de la regulación emocional, sino también a la construcción de vínculos más sanos, lo cual es esencial en su proceso de crecimiento y en la forma en que enfrentan los retos de su vida cotidiana.”*

**2. ¿Qué cambios o actitudes le gustaría notar en los estudiantes durante o después del proceso de acompañamiento, en relación con su participación en clase, manejo de conflictos o motivación hacia el aprendizaje?**

*“Me gustaría notar en los estudiantes un mayor compromiso con sus procesos académicos y personales. Esto implica que desarrollen hábitos de disciplina como llegar puntualmente al colegio, asistir preparados con sus materiales y asumir con responsabilidad las actividades que se les proponen. En cuanto al manejo de conflictos, considero fundamental que puedan aplicar lo aprendido en el acompañamiento para resolver diferencias de manera más tranquila y respetuosa, evitando la confrontación innecesaria y fortaleciendo la convivencia escolar. Y, por último, espero que aumente su motivación hacia el aprendizaje, que comprendan que estudiar no es solo una obligación, sino una herramienta clave para construir un mejor futuro. Ese cambio de actitud, tanto dentro como fuera del aula, sería una muestra clara del impacto positivo que puede dejar este proceso en sus vidas.”*

**3. ¿Considera que las actividades desarrolladas han aportado herramientas prácticas para que los adolescentes enfrentaran situaciones de riesgo como el bullying, el ausentismo o los conflictos familiares y escolares? ¿Por qué?**

*“Sí, considero que las actividades desarrolladas han aportado herramientas prácticas a los adolescentes para enfrentar situaciones de riesgo. En muchos casos, los estudiantes no reciben o no asimilan ciertos mensajes cuando provienen únicamente de sus docentes habituales, ya sea por la rutina o por la misma dinámica escolar. Sin embargo, al ser presentados por una persona externa, como en este proceso, los temas resultan más atractivos, dinámicos y fáciles de comprender.*

*Este cambio de enfoque ha permitido que los estudiantes reflexionen de manera distinta y se sientan más motivados a participar. Aunque los resultados no siempre se evidencian de inmediato, estoy segura de que algo significativo queda en ellos: una idea, una herramienta o una forma diferente de reaccionar frente al bullying, el ausentismo o los conflictos, tanto familiares como escolares.”*

**4. En su opinión, ¿cuáles fueron los principales desafíos que se han evidenciado hasta el momento en el proceso de intervención con los estudiantes y qué aspectos deberían fortalecerse en futuras experiencias similares?**

*“Uno de los principales desafíos que se ha evidenciado en el proceso de intervención es la falta de metas claras en los estudiantes. En muchos de ellos no se percibe un propósito definido ni una orientación sobre lo que quieren para sus vidas. Esta ausencia de visión personal repercute en su motivación académica y en la manera en que asumen tanto sus responsabilidades escolares como sus relaciones interpersonales.*

*Considero que en futuras experiencias sería importante fortalecer el trabajo en torno a la construcción de proyectos de vida, la orientación vocacional y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Estos aspectos no solo les permitirían identificar objetivos personales y académicos, sino también dotarlos de herramientas para enfrentar de manera más consciente y responsable los retos que su contexto les presenta.”*

**5. ¿Qué relevancia cree que tiene este tipo de intervenciones socioemocionales dentro del contexto escolar, y qué sugerencias haría para que tengan un impacto más sostenido en el bienestar y desarrollo integral de los adolescentes?**

*“La relevancia de este tipo de intervenciones socioemocionales en el contexto escolar es muy significativa, ya que cada aprendizaje que los estudiantes reciben se convierte en una herramienta para mejorar día a día su manera de enfrentar la vida. Muchos de ellos atraviesan situaciones difíciles relacionadas con el ausentismo, la tristeza o necesidades familiares que los hacen percibir la realidad de forma negativa, por lo que espacios como estos resultan esenciales para brindar acompañamiento y motivación.*

*Además, este tipo de iniciativas generan un impacto especial porque se desarrollan desde un enfoque distinto al de las clases tradicionales. En el caso de esta intervención, los adolescentes muestran gran interés al contar con una persona joven que trabaja con dinámicas diferentes, sin la presión de una calificación o un informe académico. Esto les permite sentirse más libres, expresarse con confianza y valorar de otra manera los aprendizajes.*

*Para que el impacto sea más sostenido en el tiempo, considero importante que se implementen estrategias variadas y continuas, que refuercen los mensajes trabajados y permitan a los estudiantes interiorizar lo aprendido. Así mismo, sería valioso que estas intervenciones se articulen de manera constante con la labor docente, de modo que el trabajo socioemocional complemente la formación académica y aporte al desarrollo integral de los estudiantes.”*

### ***Docente Carmen Cecilia***

- 1. Desde su experiencia como docente en la institución, ¿Cómo percibe que la intervención “Crecer y sentir” influye en los estudiantes en aspectos como la regulación emocional, la convivencia escolar o la forma de relacionarse entre pares?**

*“Buenos días, mi nombre es Carmen Cecilia Cárdenas Castro, soy docente del Instituto Gabriel García Márquez y llevo 30 años en esta hermosa labor, de los cuales 25 han sido en esta institución. Actualmente soy directora del grado 9-2, un grupo que inició con 40 estudiantes, pero que, debido a diferentes dificultades, hoy cuenta con 28. Varias niñas han atravesado problemas de salud, situaciones emocionales complejas y falta de*

*acompañamiento familiar, lo cual ha generado gran sensibilidad en ellos. Muchos provienen de contextos vulnerables, con padres ausentes o en condiciones de trabajo que no les permiten estar presentes; en algunos casos incluso han sido abandonados por sus madres, quedando al cuidado exclusivo de los padres.*

*En este escenario, considero que la intervención “Crecer y sentir” ha sido muy oportuna. La practicante ha llegado en un momento preciso, brindando espacios de conversación y reflexión que han permitido a los estudiantes expresarse y sentirse escuchados. Sus actividades han sido dinámicas, motivadoras y con un fuerte componente lúdico, lo que ha favorecido la participación y el interés del grupo.*

*Desde mi experiencia, puedo afirmar que los estudiantes han encontrado en estas sesiones un apoyo importante para manejar mejor sus emociones, reflexionar sobre sus relaciones y sentirse acompañados en medio de sus dificultades. El liderazgo y la sensibilidad con los que la practicante ha desarrollado su labor han dejado una huella significativa en ellos y en mí como docente. Por eso, valoro profundamente su acompañamiento y felicito el trabajo realizado, pues ha representado un aporte real al bienestar de los estudiantes.”*

**2. ¿Qué cambios o actitudes le gustaría notar en los estudiantes durante o después del proceso de acompañamiento, en relación con su participación en clase, manejo de conflictos o motivación hacia el aprendizaje?**

*“En relación con esta pregunta, he podido notar cambios muy positivos en los estudiantes desde el inicio del proceso de acompañamiento. Anteriormente era común observar riñas o discusiones constantes por motivos mínimos, lo que evidenciaba poca tolerancia frente a las opiniones de los demás. Sin embargo, con la participación de la practicante, se ha visto un avance significativo: ahora los estudiantes demuestran mayor madurez, son más receptivos y han mejorado notablemente en el manejo de sus emociones y en la forma de relacionarse entre sí.*

*Se percibe un ambiente más armónico, con mayor tolerancia y compañerismo; incluso se han fortalecido los lazos de amistad entre ellos, disminuyendo las discusiones. Este cambio refleja que han tomado conciencia de la importancia del respeto y la convivencia.*

*Como directora y docente de español, me esfuerzo en mantener la disciplina y el dominio de clase, pero el apoyo de la practicante ha sido un complemento fundamental. Sus intervenciones dentro del espacio de literatura han sido recibidas con satisfacción por los estudiantes, quienes han mostrado interés y disposición, lo que confirma el impacto positivo que ha tenido en su motivación hacia el aprendizaje y en la dinámica general del grupo.”*

**3. ¿Considera que las actividades desarrolladas han aportado herramientas prácticas para que los adolescentes enfrentaran situaciones de riesgo como el bullying, el ausentismo o los conflictos familiares y escolares? ¿Por qué?**

*“La experiencia con la practicante ha sido altamente significativa, pues he podido observar cambios importantes en los estudiantes, tanto en su forma de actuar como en su disposición frente a las actividades. Ellos mismos manifiestan el interés y la motivación que les genera su presencia, al punto de preguntar con frecuencia cuándo regresa, lo que refleja el impacto positivo que ha dejado en ellos.*

*Las estrategias implementadas, como juegos, preguntas orientadoras y dinámicas participativas, han logrado que los jóvenes pierdan el temor a expresarse. Anteriormente era común que sintieran pánico frente a actividades como concursos de oratoria o ejercicios de oralidad; sin embargo, gracias a las metodologías utilizadas por la practicante, ahora se muestran mucho más seguros, levantan la mano, opinan y participan activamente.*

*Además, los recursos y herramientas empleados han sido tan eficientes que incluso yo los he replicado en mis clases. Todo este proceso ha resultado muy enriquecedor, ya que no solo ha fortalecido la confianza y la participación de los estudiantes, sino que también les ha brindado herramientas prácticas para enfrentar situaciones de riesgo relacionadas con su*

*interacción diaria, como el bullying o los conflictos escolares. En general, ha sido una experiencia muy propicia y satisfactoria para todos.”*

**4. En su opinión, ¿cuáles fueron los principales desafíos que se han evidenciado hasta el momento en el proceso de intervención con los estudiantes y qué aspectos deberían fortalecerse en futuras experiencias similares?**

*“Al inicio del proceso de intervención, uno de los principales desafíos fue captar la atención de los estudiantes, ya que se encontraban expectantes y curiosos frente a la novedad de la experiencia y al hecho de recibir la orientación de una practicante. Sin embargo, a medida que se avanzaba en el desarrollo de las temáticas, se logró una mayor participación, interés y disposición por parte de ellos, lo cual evidenció que el acompañamiento externo resulta motivador y enriquecedor.*

*Un aspecto que podría fortalecerse en futuras experiencias es la posibilidad de contar con más intervenciones de practicantes o profesionales externos, ya que escuchar diferentes voces y perspectivas les permite a los estudiantes ampliar sus horizontes, mantener el interés y evitar la monotonía que puede generar la rutina escolar. Este tipo de espacios contribuye a su crecimiento personal y académico, además de fortalecer sus habilidades socioemocionales”.*

**5. ¿Qué relevancia cree que tiene este tipo de intervenciones socioemocionales dentro del contexto escolar, y qué sugerencias haría para que tengan un impacto más sostenido en el bienestar y desarrollo integral de los adolescentes?**

*“Este tipo de intervenciones socioemocionales son de gran relevancia en nuestro contexto escolar, ya que la mayoría de los estudiantes provienen de familias en condición de vulnerabilidad, especialmente por situaciones de desplazamiento y precariedad económica. Estas circunstancias los llevan, en muchas ocasiones, a sentirse excluidos o diferentes frente a sus compañeros, lo que se refleja en dinámicas de segregación dentro de la escuela, como cuando se conforman grupos de trabajo y los estudiantes de los asentamientos tienden a ser*

*apartados por los demás. Esta exclusión afecta directamente su autoestima, genera tristeza y, en algunos casos, situaciones de bullying.*

*Frente a este panorama, la intervención realizada ha sido altamente significativa, pues permitió que los estudiantes encontraran un espacio seguro donde hablar de sus emociones, aprender a gestionarlas y sentirse incluidos en la dinámica escolar. La labor de la practicante contribuyó a visibilizar estas problemáticas y, al mismo tiempo, a integrar a todos los estudiantes, mostrando que cada uno de ellos tiene un valor único más allá de sus condiciones de vida.*

*Para lograr un impacto más sostenido en el bienestar y desarrollo integral de los adolescentes, sería valioso dar continuidad a estas intervenciones con mayor frecuencia, complementándolas con programas permanentes de acompañamiento socioemocional. De esta forma, se fortalecería la inclusión, se reducirían las brechas emocionales derivadas de las desigualdades sociales y se fomentaría un ambiente escolar más equitativo, solidario y humano.”*

### Apéndice E

#### Categorización de la entrevista

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	OBSERVACIÓN
<p><b>Percepción sobre los alcances de la intervención en el desarrollo emocional y la convivencia escolar</b></p>	<p><b>Docente Alba Lorena:</b> En la respuesta a la pregunta 1, afirma que la intervención ha sido “muy significativa para esta población” porque “han encontrado un espacio distinto donde pueden expresar sus emociones, ser escuchados y aprender herramientas para reconocer y manejar lo que sienten”. Además, resalta que “ha impactado positivamente en la convivencia</p>	<p>Ambas docentes perciben que la intervención “Crecer y sentir” tuvo un impacto relevante en la regulación emocional de los adolescentes y en la mejora de la convivencia escolar, convirtiéndose en un espacio de confianza y contención afectiva. Se reconoce el valor del acompañamiento como una oportunidad para fortalecer la expresión emocional y construir</p>

	<p>escolar, observándose mayor respeto, apertura al diálogo y disposición para resolver conflictos sin confrontación”.</p> <p><b>Docente Carmen Cecilia:</b> En la respuesta a la pregunta 1, menciona que la intervención fue “muy oportuna”, destacando que los estudiantes “han encontrado en estas sesiones un apoyo importante para manejar mejor sus emociones, reflexionar sobre sus relaciones y sentirse acompañados”.</p>	<p>vínculos más respetuosos y empáticos dentro del aula.</p>
--	---	--

<p><b>Cambios observados en las actitudes y relaciones interpersonales de los estudiantes</b></p>	<p><b>Docente Alba Lorena:</b> En la pregunta 1 y 2, señala que se observa “mayor respeto entre ellos, más apertura al diálogo y disposición para resolver conflictos”. También expresa su deseo de que los estudiantes “asuman con responsabilidad las actividades y fortalezcan su motivación hacia el aprendizaje”.</p> <p><b>Docente Carmen Cecilia:</b> En la pregunta 2, indica que antes se presentaban “riñas o discusiones constantes”, pero que tras la intervención “ahora los estudiantes demuestran mayor madurez, son más receptivos y han mejorado en el manejo de sus emociones y en la forma de relacionarse”.</p>	<p>Las docentes evidencian transformaciones positivas en las conductas y relaciones de los adolescentes, reflejadas en una convivencia más armónica y colaborativa. La participación en el proceso permitió que los estudiantes desarrollaran habilidades como la empatía, la tolerancia y el respeto, contribuyendo al fortalecimiento de un clima escolar más favorable.</p>
<p><b>Herramientas para enfrentar situaciones de riesgo y fortalecer la seguridad personal</b></p>	<p><b>Docente Alba Lorena:</b> En la pregunta 3, sostiene que las actividades “aportaron herramientas prácticas para enfrentar situaciones de riesgo como el bullying, el ausentismo o los conflictos familiares”. Señala que, al provenir de una persona externa, “los temas resultan más atractivos, dinámicos y fáciles de comprender”.</p> <p><b>Docente Carmen Cecilia:</b> En la pregunta 3, expresa que los estudiantes “han perdido el temor</p>	<p>Las docentes reconocen que la intervención brindó herramientas concretas para la autorregulación emocional y la resolución de conflictos, contribuyendo a que los estudiantes enfrenten situaciones de riesgo desde una perspectiva más reflexiva, comunicativa y segura. La metodología participativa favorece el desarrollo de confianza, autoestima y autonomía emocional.</p>

	<p>a expresarse”, que ahora “levantan la mano, opinan y participan activamente”, y que las estrategias utilizadas han sido tan eficientes que ella misma “las ha replicado en clase”.</p>	
<p><b>Desafíos orientados al fortalecimiento de habilidades socioemocionales y de proyecto de vida</b></p>	<p><b>Docente Alba Lorena:</b> En la pregunta 4, identifica como principal desafío “la falta de metas claras en los estudiantes” y la ausencia de orientación sobre lo que desean para sus vidas. Sugiere que se debe fortalecer el trabajo en torno a “la construcción de proyectos de vida y el desarrollo de habilidades socioemocionales”.</p> <p><b>Docente Carmen Cecilia:</b> En la pregunta 4, menciona que el desafío inicial fue “captar la atención de los estudiantes”, aunque luego se logró mayor interés y participación. Recomienda “mayor presencia de practicantes o profesionales externos” para mantener la motivación y el aprendizaje activo.</p>	<p>Los desafíos evidenciados se relacionan con la necesidad de fortalecer la orientación personal y vocacional de los adolescentes, así como de garantizar la continuidad de este tipo de procesos. Se plantea que las futuras intervenciones deben integrar componentes de proyecto de vida, motivación intrínseca y desarrollo de habilidades emocionales, asegurando su sostenibilidad en el tiempo.</p>
<p><b>Alcance de la estrategia en el ámbito escolar y su</b></p>	<p><b>Docente Alba Lorena:</b> En la pregunta 5, resalta que las intervenciones “generan un impacto especial porque se desarrollan desde un enfoque distinto al de las clases tradicionales” y que “los adolescentes muestran gran interés al contar con una persona joven que trabaja con dinámicas diferentes”.</p>	<p>El alcance de la estrategia se refleja en la transformación del ambiente escolar y en el fortalecimiento del bienestar emocional y social de los adolescentes. La intervención permitió una integración más inclusiva y equitativa, reforzando la relación entre el desarrollo socioemocional y la formación académica.</p>

<p><b>aporte al bienestar integral</b></p>	<p><b>Docente Carmen Cecilia:</b> En la pregunta 5, indica que la estrategia permitió que los estudiantes “encontraran un espacio seguro donde hablar de sus emociones, aprender a gestionarlas y sentirse incluidos en la dinámica escolar”, lo que contribuyó a “reducir las brechas emocionales derivadas de las desigualdades sociales”.</p>	
<p><b>Aspectos a mejorar y proyecciones para la sostenibilidad del proceso socioemocional</b></p>	<p><b>Docente Alba Lorena:</b> En la pregunta 5, sugiere “implementar estrategias variadas y continuas” y articular la intervención con la labor docente para mantener su impacto.</p> <p><b>Docente Carmen Cecilia:</b> En la pregunta 5, propone “dar continuidad a las intervenciones con mayor frecuencia” y complementarlas con “programas permanentes de acompañamiento socioemocional” para fortalecer la inclusión y el sentido de pertenencia.</p>	<p>Ambas docentes coinciden en la importancia de dar continuidad institucional y sostenibilidad a los procesos socioemocionales en el contexto escolar. Se resalta la necesidad de consolidar alianzas entre docentes y profesionales del área psicosocial, garantizando que el acompañamiento no sea una acción temporal, sino una estrategia permanente de bienestar estudiantil.</p>

*Elaboración propia*



## Apéndice G

### Asentimiento informado para menores de edad

Hola, mi nombre es Silvia Juliet Peña Terán, soy estudiante de la escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander (UIS) y me encuentro realizando mi última práctica académica en la Personería Municipal de Floridablanca.

Quiero invitarte a participar en una serie de actividades orientadas a fortalecer las formas de expresión y regulación de las emociones en los estudiantes de 8-1 y 9-2 grado del Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca - Santander, y su relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar y social. Este proceso tiene como objetivo fortalecer tus habilidades sociales, emocionales y cognitivas, y al mismo tiempo brindarte herramientas para gestionar mejor lo que sientes en distintos contextos. Para ello, se realizarán encuentros pedagógicos y reflexivos que incluirán actividades de trabajo grupal, dinámicas participativas y espacios de diálogo.

Cada sesión se llevará a cabo una vez por semana, con una duración aproximada de 45 minutos a 1 hora. Lo que compartas y construyas en estos espacios será muy valioso para comprender las experiencias de los estudiantes de tu grado y, a partir de ellas, proponer estrategias que fomenten la autorregulación emocional, la resolución pacífica de conflictos y un ambiente escolar más seguro y positivo.

Tu participación es **completamente voluntaria**. Si en cualquier momento decides no participar o retirarte, no habrá ningún tipo de sanción, consecuencia negativa ni problema académico, institucional o personal. Puedes expresar libremente si deseas participar o no.

Toda la información que compartas será tratada con confidencialidad. Los resultados obtenidos podrán ser presentados en reuniones solo con fines académicos y de formación profesional sin revelar nombres o datos de identificación.

Si tienes alguna duda antes, durante o después de alguna de las actividades, tienes todo el derecho de preguntar y recibir una respuesta clara. También puedes solicitar conocer los resultados generales de la intervención si así lo deseas.

En constancia de lo anterior, se anexa hoja de firmas mediante la cual los y las estudiantes expresan, de manera libre y voluntaria, su consentimiento y participación en el proceso descrito.

*Declaro que he sido informado/a sobre el propósito de este proceso y entiendo que mi participación es completamente voluntaria. Asimismo, reconozco que mis derechos serán respetados en todo momento. Por lo tanto, manifiesto de manera libre, consciente y espontánea mi decisión de participar en las actividades anteriormente descritas.*

<b>T.I.</b>	<b>Nombre completo</b>	<b>Grado</b>	<b>Firma</b>	<b>Fecha</b>
-------------	------------------------	--------------	--------------	--------------

*Elaboración propia*