

**Sistematización de la experiencia de práctica preprofesional de trabajo social: Gestión y orientación educativa. La garantía de derechos en la transición a la educación preescolar oficial, Bucaramanga 2024**

Paula Andrea Mora Betancourth

Trabajo de grado para optar por el título de Trabajadora Social

**Directora:**

Adriana Vega Martinez

Trabajadora Social, Especialista en Gerencia de la Seguridad Social

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Trabajo Social

Bucaramanga

2026

### Tabla de contenido

Resumen .....	7
Abstract .....	7
Introducción .....	9
1. Planteamiento del problema .....	11
1.1. Contextualización de la Experiencia .....	11
1.2. Descripción del Problema .....	12
1.2.1. Dificultades en la Adaptación Escolar .....	12
1.2.2. Débil Participación de las Familias y Ruptura de la Corresponsabilidad .....	13
1.2.3. Ausencia de Estrategias Institucionales Sistemáticas de Acompañamiento .....	14
1.2.4. Limitada Garantía de los Derechos de la Primera Infancia .....	14
2. Justificación .....	15
2.1. Pregunta eje de sistematización .....	17
3. Objetivos de la sistematización .....	17
3.1. Objetivo General .....	17
3.2. Objetivos Específicos .....	17
4. Recolección, procesamiento, análisis e interpretación de la información .....	18
4.1. Fuentes y procedimientos de recolección .....	18
4.2. Triangulación de fuentes .....	18
5. Reconstrucción de la experiencia .....	21
5.1. Fase I: Inmersión y diagnóstico social (febrero - abril de 2024) .....	21
5.2. Fase II: Diseño de herramientas pedagógicas (abril – septiembre de 2024) .....	27
5.2.1. La Guía para Familias: “Aventura Familiar” (Módulos 1 y 2) .....	28
5.2.2. El Diario del Explorador Santanderino: una aventura comienza .....	29
5.3. Fase III: Ejecución de la intervención (septiembre – octubre de 2024) .....	32
5.4. Observaciones y momentos significativos .....	35
5.5. Fase IV: Evaluación y cierre (octubre – noviembre de 2024) .....	35
5.6. Línea de tiempo de la experiencia .....	35
5.7. Análisis de las encuestas de satisfacción .....	37
5.7.1. Caracterización de los encuestados .....	37
5.7.2. Valoración general de la experiencia de transición .....	39
5.7.3. Factores facilitadores de la adaptación .....	39
5.7.4. Factores que dificultaron la adaptación .....	40
5.7.5. Sugerencias temáticas para futuras intervenciones .....	42
5.8. Análisis documental: hallazgos por categoría de análisis .....	43
5.8.1. Categoría 1: Transición escolar y garantía de derechos de la primera infancia	

5.8.2.	Categoría 2: Corresponsabilidad familiar como eje protector .....	45
5.8.3.	Categoría 3: Gestión y orientación socioeducativa desde el Trabajo Social ...	48
5.8.4.	Categoría 4: Aprendizajes, nudos críticos y proyecciones disciplinares .....	50
6.	Comprensión de la experiencia .....	51
6.1.	La transición al preescolar como proceso atravesado por desigualdades estructurales .....	52
6.1.1.	La transición como momento crítico: factores estructurales .....	53
6.1.2.	La brecha entre el discurso normativo de los derechos y su materialización ..	54
6.1.3.	Los factores protectores como expresión del microsistema escolar .....	55
6.2.	La movilización de las familias hacia la corresponsabilidad: posibilidades y límites 56	
7.3.1	La feminización del cuidado: una dinámica que la intervención visibiliza, pero no transforma .....	58
7.3.2	La crianza positiva: una demanda visible y una respuesta pendiente .....	58
7.3.3	La alianza familia-escuela: dispositivos que funcionan, sostenibilidad que no está garantizada .....	59
6.3.	El Trabajo Social en la gestión y orientación educativa: un aporte específico en un campo subrepresentado .....	60
6.3.1.	La función mediadora: el Trabajo Social como articulador en la gestión y orientación educativa .....	62
6.3.2.	El diseño de dispositivos socioeducativos: orientación más allá de la atención individual .....	62
6.3.3.	La traducción del mandato normativo: del derecho consagrado al derecho ejercido 63	
6.4.	Síntesis interpretativa: respuesta a la pregunta orientadora .....	64
7.	Conclusiones .....	66
7.1.	Conclusiones teóricas .....	66
7.2.	Conclusiones metodológicas .....	66
7.3.	Conclusiones sobre la comprensión de la experiencia .....	67
7.4.	Aprendizajes del proceso .....	68
8.	Recomendaciones .....	69
8.1.	Para la Institución Educativa de Santander y otras instituciones educativas oficiales 69	
8.2.	Para la Escuela de Trabajo Social de la UIS y la formación disciplinar .....	69
	Referencias bibliográficas .....	70

### Lista de Tablas

<b>Tabla 1</b> Matriz de triangulación de fuentes por categoría de análisis .....	19
<b>Tabla 2.</b> Factores facilitadores de la adaptación según las familias .....	40
<b>Tabla 3.</b> Factores que dificultaron la adaptación según las familias .....	41
<b>Tabla 4.</b> Categorización de las sugerencias temáticas de las familias .....	42
<b>Tabla 5.</b> Categoría 1 — Hallazgos y articulación teórica .....	43
<b>Tabla 6.</b> Categoría 2 — Hallazgos y articulación teórica .....	45
<b>Tabla 7.</b> Categoría 3 — Hallazgos y articulación teórica .....	48
<b>Tabla 8.</b> Categoría 4 — Hallazgos y articulación teórica .....	50
<b>Tabla 9.</b> Matriz interpretativa del apartado transición y desigualdades estructurales .....	52
<b>Tabla 10.</b> Matriz interpretativa de corresponsabilidad familiar .....	57
<b>Tabla 11.</b> Matriz interpretativa del apartado el Trabajo Social en la orientación educativa .....	61

### Lista de Figuras

<b>Figura 1.</b> Categorías de análisis del diagnóstico .....	23
<b>Figura 2.</b> Distribución de la caracterización general de estudiantes Jardín y transición en la IE de Santander .....	24
<b>Figura 3.</b> Guías para familias 1 y 2 implementadas durante la práctica preprofesional 2024 .....	28
<b>Figura 4.</b> Diario de explorador Santanderino .....	30
<b>Figura 5.</b> Emocionómetro .....	31
<b>Figura 6.</b> .....	31
<b>Figura 7.</b> Diario del Explorador Santanderino .....	32
<b>Figura 8.</b> Ejecución de talleres para familias .....	33
<b>Figura 9.</b> Convocatoria de talleres para padres de familia .....	34
<b>Figura 10.</b> Hitos significativos del proceso de intervención .....	35
<b>Figura 11.</b> Resultados de la evaluación de satisfacción y adaptación escolar .....	37

### **Dedicatoria**

Este trabajo representa mucho más que la culminación de una etapa académica; es el reflejo de los afectos, aprendizajes y convicciones que han acompañado mi camino.

A mi compañero de vida, por ser refugio en los momentos de incertidumbre y fortaleza en los de mayor exigencia. Gracias por tu amor, apoyo constante y por creer en mí incluso cuando mis propias certezas flaqueaban.

A mi hermana Daniela, por su compañía incondicional, su paciencia y por recordarme el valor de la calma en medio de la adversidad.

A mis hermanas Alejandra y Sofía, con la esperanza de que este logro les recuerde que los sueños pueden alcanzarse con esfuerzo, perseverancia y confianza en sí mismas.

A mis padres, quienes hicieron de la educación una posibilidad real a través de su esfuerzo, sacrificio y amor. Todo lo que he alcanzado encuentra sus raíces en las oportunidades que construyeron para mí. Este logro también les pertenece.

Finalmente, me dedico estas palabras a mí misma. Por la perseverancia para continuar cuando el camino parecía incierto, por la valentía de enfrentar cada desafío y por mantener viva la esperanza. Que este logro reafirme mi compromiso de contribuir a la transformación social desde la empatía, la justicia social y el reconocimiento de la dignidad humana.

### **Agradecimientos**

A mi familia, en especial a mi compañero de vida, por su acompañamiento constante, por ofrecerme apoyo emocional en los momentos más exigentes del camino, por su confianza en mis capacidades y por ser un pilar fundamental en este logro. A mis padres, por el esfuerzo para abrir el camino que hizo posible mi acceso a la educación superior, y a mi hermana Daniela, por su presencia incondicional, su paciencia y su afecto sincero.

Agradezco a la Universidad Industrial de Santander por brindarme una formación integral que fortaleció no solo mis competencias académicas y profesionales, sino también mi perspectiva crítica y humana frente a las realidades sociales. Extiendo un especial reconocimiento a mi directora de tesis, cuya orientación y acompañamiento contribuyeron significativamente a este proceso, brindándome claridad, contención y un espacio seguro para el desarrollo del trabajo investigativo.

Finalmente, agradezco a las compañeras, colegas y amistades que hicieron parte de este proceso formativo. Sus aportes, ejemplos y afecto fueron fundamentales para enriquecer mi camino personal y profesional.

## Resumen

Este trabajo sistematiza la práctica preprofesional de Trabajo Social desarrollada durante 2024 en la Sede A de la Institución Educativa de Santander (IES) de Bucaramanga, en el área de gestión y orientación educativa. La experiencia se orientó al acompañamiento de las niñas y niños de preescolar durante su transición al sistema educativo formal, con énfasis en el fortalecimiento del rol corresponsable de las familias y en la garantía de derechos de la primera infancia. El objetivo de la sistematización fue analizar la incidencia de la intervención disciplinar en la gestión y orientación educativa preescolar a la transición escolar.

Metodológicamente, el trabajo se sustenta en la propuesta de los cinco tiempos de Jara (2018), articulada con el enfoque sistémico-ecológico de Bronfenbrenner (1987). Las técnicas aplicadas fueron el análisis documental, el estudio de las encuestas de satisfacción aplicadas a las familias participantes y la triangulación de fuentes. Los hallazgos se organizaron en cuatro categorías: transición escolar y garantía de derechos; corresponsabilidad familiar; gestión socioeducativa desde el Trabajo Social; y aprendizajes y proyecciones disciplinares.

La interpretación crítica evidencia tres dimensiones que convergen entre ellas. La intervención contribuyó al bienestar y a la garantía de derechos de las niñas y niños; movilizó a las familias hacia un mayor acompañamiento, aunque replicando dinámicas de género no problematizadas; y operó en condiciones institucionales que limitan la sostenibilidad de los logros, dado que la disciplina no cuenta con un cargo permanente en la misma. La sistematización reconoce estas las herramientas producidas como aportes metodológicos replicables y aporta evidencia empírica sobre la pertinencia del Trabajo Social en la orientación educativa de la primera infancia oficial colombiana.

**Palabras clave:** sistematización de experiencias, Trabajo Social educativo, transición al preescolar, corresponsabilidad familiar, garantía de derechos, primera infancia.

### **Abstract**

This paper systematizes the pre-professional Social Work practice conducted in 2024 at Site A of the Institución Educativa de Santander (Bucaramanga), focused on supporting preschool children in their transition to formal education. The intervention emphasized strengthening families' co-responsible role and ensuring early childhood rights. Its main objective was to analyze the impact of the intervention and validate two pedagogical tools developed during the process: the Family Guide *Aventura Familiar* and the *Diario del Explorador Santanderino*.

The methodology followed Jara's (2018) systematization of experiences framework, combined with Bronfenbrenner's (1987) ecological systems approach. Techniques included documentary analysis, satisfaction surveys with participating families, and data triangulation. Findings were organized into four categories: school transition and rights guarantee; family co-responsibility; socio-educational management from Social Work; and disciplinary learning and projections.

Results show that the intervention contributed to children's well-being and increased family involvement, although it reproduced unchallenged gender dynamics. It also highlighted institutional limitations affecting sustainability, particularly due to the absence of a permanent Social Work position at this level. Overall, the study validates the pedagogical tools as replicable contributions and provides empirical evidence of the relevance of Social Work in early childhood educational settings in Colombia.

**Key words:** systematization of experiences, Social Work in education, transition to preschool, family co-responsibility, rights guarantee, early childhood.

## Introducción

La transición a la educación preescolar es uno de los momentos más sensibles del desarrollo infantil. Implica el paso desde el entorno familiar hacia un contexto institucional con dinámicas sociales, emocionales y pedagógicas distintas, y exige una articulación efectiva entre la familia, la escuela y la sociedad para garantizar el bienestar y los derechos de los niños y niñas. El marco normativo y académico colombiano coincide en señalar que este proceso debe abordarse desde una mirada integral, donde la corresponsabilidad y el enfoque de derechos operen como ejes orientadores (MEN, 2017; ICBF, 2017; Congreso de la República, 2016). En ese horizonte, el Trabajo Social adquiere un lugar más puntual en el ámbito educativo, como disciplina capaz de mediar entre actores, diseñar dispositivos socioeducativos y traducir los principios normativos en estrategias situadas.

Este trabajo sistematiza la práctica preprofesional desarrollada durante 2024 en la Sede A de la Institución Educativa de Santander (IES) de Bucaramanga, en el área de gestión y orientación educativa. La experiencia tuvo como eje el acompañamiento a los 68 niñas y niños del nivel preescolar durante su transición al sistema educativo formal, así como el fortalecimiento del rol corresponsable de sus familias. La intervención se desplegó en cuatro fases (inmersión y diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación) y produjo dos herramientas pedagógicas que constituyen sus principales aportes metodológicos: la Guía para Familias "Aventura Familiar", organizada en dos módulos sobre adaptación escolar, acompañamiento, desarrollo socioemocional y derechos, y el Diario del Explorador Santanderino, dispositivo lúdico de articulación cotidiana entre el hogar y el aula. El cierre del proceso incluyó dos talleres con familias y la aplicación de encuestas de satisfacción cuyos resultados alimentan buena parte del análisis de este documento.

El propósito de la sistematización es producir conocimiento disciplinar a partir de la práctica, identificar aprendizajes transferibles y validar las herramientas creadas como

insumos replicables en escenarios similares (Jara, 2018; Goldar y Chiavetta, 2021). Para ello, el trabajo se sustenta epistemológicamente en la postura dialéctico-crítica de Jara y se apoya analíticamente en el enfoque sistémico-ecológico de Bronfenbrenner (1987). Esta combinación permite entender la experiencia como un proceso histórico y contradictorio, considerando los distintos niveles del entorno social en los que se desarrolló. Se asume así una concepción del Trabajo Social como disciplina que produce saber desde la práctica, y de la practicante como sujeto activo en esa producción (Cifuentes-Patiño, 2019).

El documento se organiza en varios capítulos que siguen la lógica del proceso de sistematización. En primer lugar, se presentan los apartados preliminares, que incluyen la tabla de contenido, la lista de tablas, la lista de figuras, el resumen y el abstract. Posteriormente, se desarrollan la introducción y la justificación, donde se expone el contexto de la experiencia, su pertinencia y los fundamentos que orientan el proceso.

Seguido, en el capítulo 3 aborda el proceso de recolección, procesamiento, análisis e interpretación de la información, organizado a partir de las categorías de análisis definidas en el Plan de Trabajo. Seguidamente, el capítulo 4 presenta la reconstrucción de la experiencia, estructurada de manera cronológica según las fases de la intervención.

El capítulo 5 desarrolla la comprensión de la experiencia, en el que se articulan los hallazgos empíricos con los referentes teóricos, dando respuesta a la pregunta orientadora del proceso. Finalmente, los capítulos 6 y 7 corresponden a las conclusiones y recomendaciones, donde se sintetizan los principales aprendizajes y se plantean orientaciones para la práctica profesional y futuras intervenciones.

## **1. Planteamiento del problema**

### **1.1. Contextualización de la Experiencia**

El Trabajo Social, desde su compromiso ético y político con la justicia social y el desarrollo humano, asume un papel fundamental en la transformación de las realidades que afectan a las infancias y sus entornos. En el campo de la gestión y orientación educativa, esta labor se despliega a través de intervenciones que no solo buscan responder a necesidades inmediatas, sino que pretenden incidir estructuralmente en las condiciones que limitan el ejercicio pleno de los derechos de la primera infancia. Es en este escenario donde el quehacer del Trabajo Social se consolida como ejercicio profesional capaz de articular familia, escuela y comunidad desde un enfoque de corresponsabilidad y protección (Consejo General del Trabajo Social, 2023; MEN, 2021).

En Colombia, la transición de los niños y niñas al nivel preescolar representa un proceso clave para su desarrollo integral y para la garantía de sus derechos. Este tránsito implica ajustes emocionales, culturales y pedagógicos que, cuando no son acompañados adecuadamente, se convierten en barreras para el aprendizaje, la convivencia y el ejercicio pleno de los derechos de la primera infancia (Restrepo, 2022; ICBF, 2017). Sin embargo, en la práctica institucional colombiana este proceso suele reducirse a un requisito administrativo, desconociendo las dimensiones socioemocionales, familiares e institucionales que inciden en la adaptación y el bienestar de los niños y niñas (MEN, 2017).

Esta brecha entre el mandato normativo y la realidad institucional constituyó el punto de partida de la experiencia de práctica preprofesional que se sistematiza en el presente trabajo, desarrollada durante el año 2024 en la sede A de la Institución Educativa Santander, establecimiento público del municipio de Bucaramanga, en el marco del noveno y décimo semestre del programa de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander.

La intervención se centró en el área de gestión y orientación educativa con una población de 68 estudiantes de nivel preescolar —35 niñas y 33 niños— distribuidos en un aula de jardín y dos grupos de transición. Aproximadamente el 20% de estos niños y niñas se encontraban en situación migratoria, lo que configuró un escenario de alta diversidad en condiciones sociales, económicas y cognitivas que exigía una intervención sensible, integral y adaptada a las particularidades del entorno de cada infante (Mora Betancourth, 2025). Esta característica de la población añadió complejidad al proceso de transición escolar, en la medida en que los vínculos de apoyo de dichas familias se encontraban frecuentemente fragilizados por la inestabilidad habitacional y la precariedad de sus redes sociales.

## **1.2. Descripción del Problema**

El diagnóstico social que orientó la intervención fue construido a partir de entrevistas conversacionales con docentes, familias y directivos, observación participante y análisis de datos del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)<sup>1</sup>. Este proceso diagnóstico permitió identificar cuatro tensiones centrales articuladas entre sí, cuya comprensión requería la mirada integral propia del Trabajo Social: la adaptación escolar, la débil participación familiar, la ausencia de estrategias institucionales sistemáticas y la insuficiente garantía de los derechos de la primera infancia (Mora Betancourth, 2025). Lejos de ser fenómenos aislados, estas tensiones expresaban condiciones estructurales que demandaban una respuesta profesional sostenida y contextualizada.

### ***1.2.1. Dificultades en la Adaptación Escolar***

En la institución donde se desarrolló la práctica, tanto las familias como la comunidad educativa concebían el ingreso al preescolar principalmente como un trámite de matrícula, sin reconocerlo como un proceso progresivo que requiere acompañamiento, preparación y corresponsabilidad. Esta concepción reducida del ingreso escolar generó diversas dificultades

en los niños y niñas: signos de desregulación emocional, ansiedad por separación y limitaciones en la autorregulación dentro del aula. Como lo señala el ICBF (2017), las transiciones educativas involucran ajustes de tipo emocional, cultural, físico y pedagógico, y su éxito depende de la articulación activa entre los niños, las familias, los docentes y otros profesionales del entorno educativo.

La situación fue especialmente aguda en la población en situación migratoria, cuyos vínculos de apoyo se encontraban fragilizados por la inestabilidad habitacional y la precariedad de sus redes sociales (Mora Betancourth, 2025). Desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979), estos factores del microsistema y el exosistema incidían directamente en la capacidad de los niños y niñas para adaptarse a las demandas del nuevo entorno escolar.

### ***1.2.2. Débil Participación de las Familias y Ruptura de la Corresponsabilidad***

El diagnóstico reveló una participación familiar caracterizada por la delegación casi exclusiva de la responsabilidad formativa a la institución educativa. Esta ruptura en el principio de corresponsabilidad —consagrado en el artículo 10 de la Ley 1098 de 2006 y refrendado por la Ley 1804 de 2016— se vio influenciada por factores estructurales: las condiciones socioeconómicas de las familias, las dinámicas laborales que limitaban su disponibilidad horaria y la ausencia de herramientas pedagógicas accesibles que orientaran a los cuidadores en su rol educativo.

La Ley 1804 de 2016 establece que el Estado, la familia y la sociedad deben concurrir para asegurar la protección y el desarrollo integral de los niños y niñas (Congreso de la República de Colombia, 2016); no obstante, en la práctica cotidiana este mandato carecía de mecanismos concretos de operacionalización institucional. De manera complementaria, la Ley 2294 de 2023 —Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026— plantea la necesidad de potenciar la capacidad de la familia como sujeto de derechos bajo el concepto de

comunidades protectoras integrales (Congreso de la República de Colombia, 2023), lo que refuerza la urgencia de intervenciones que materialicen estos principios en prácticas institucionales cotidianas.

### ***1.2.3. Ausencia de Estrategias Institucionales Sistemáticas de Acompañamiento***

A nivel institucional, se evidenció la ausencia de estrategias sistemáticas de acompañamiento para la transición escolar, así como la falta de instrumentos dirigidos a fortalecer la relación familia-escuela en el nivel preescolar. Esta situación limitó la capacidad de la escuela para responder de manera óptima a las necesidades de los menores durante su proceso de adaptación, reproduciendo un modelo de atención reactivo en lugar de preventivo y promocional.

A ello se suma la ausencia de un cargo permanente para profesionales de Trabajo Social dentro de la planta institucional, lo que refleja la precarización del rol profesional en los equipos psicosociales escolares y comprometió la sostenibilidad de las estrategias implementadas (Mora Betancourth, 2025). Como lo plantea la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS, 2024), el Trabajo Social educativo debe orientarse a transformar las condiciones que reproducen la desigualdad y la exclusión, generando respuestas colectivas y contextualizadas. Sin embargo, ello requiere condiciones institucionales que garanticen la continuidad y el reconocimiento formal de la profesión en los escenarios escolares.

### ***1.2.4. Limitada Garantía de los Derechos de la Primera Infancia***

Las tensiones anteriores evidenciaron la necesidad de fortalecer la garantía de los derechos de la primera infancia como eje articulador de la acción institucional. El Plan Nacional de Orientación Escolar reconoce al profesional de Trabajo Social como actor clave en la garantía del bienestar integral de la infancia, cuya intervención —más allá de la

atención individual— implica dinamizar procesos institucionales, incidir en las prácticas pedagógicas y construir redes de apoyo que fortalezcan los derechos desde los primeros años de vida (MEN, 2021). Sin embargo, en el contexto específico observado, esta función era ejercida de forma limitada y poco reconocida frente a otras disciplinas con mayor visibilidad institucional.

Este escenario configura un problema de intervención profesional en el que convergen la desarticulación entre el mandato normativo de protección de la primera infancia y la realidad institucional; la fragmentación de la corresponsabilidad entre familia, escuela y Estado; y la escasa sistematización del quehacer del Trabajo Social en contextos de educación preescolar oficial. Ante ello, la intervención preprofesional respondió mediante el diseño y ejecución de una estrategia socioeducativa que incluyó una guía para familias con dos módulos de orientación, el Diario del Explorador Santanderino y talleres presenciales con cuidadores.

Los talleres contaron con alta participación, predominantemente de madres, lo que evidenció tanto el potencial movilizador de las estrategias diseñadas como la desigualdad de género en la distribución de las responsabilidades del cuidado (Mora Betancourth, 2025). La sistematización de esta experiencia se plantea como una oportunidad para reflexionar críticamente sobre sus desafíos, aprendizajes y proyecciones, visibilizar buenas prácticas e identificar aportes replicables en contextos educativos similares.

## **2. Justificación**

Desde la perspectiva social, la sistematización adquiere relevancia al abordar problemáticas que impactan directamente en el desarrollo integral de la primera infancia en un contexto de alta vulnerabilidad. La intervención del Trabajo Social en la educación preescolar oficial busca promover el bienestar, la inclusión y la garantía de derechos de las

infancias, respondiendo a necesidades que el sistema educativo formal no logra atender de manera autónoma. En el caso particular de la Institución Educativa de Santander, la intervención disciplinar adquirió un valor especial al ofrecer estrategias que reconocen y abordan las desigualdades estructurales que atraviesan las familias. Reflexionar críticamente sobre esta experiencia contribuye a visibilizar y potenciar el rol del profesional en la promoción del desarrollo integral desde los primeros años de vida (MEN, 2021).

Desde la perspectiva académica y disciplinar, esta sistematización aporta conocimiento situado sobre el quehacer del Trabajo Social en un campo aun escasamente explorado en la literatura nacional: la gestión y orientación educativa en el nivel preescolar oficial. Como señalan Santos et al. (2023), la acción del trabajador social en el ámbito educativo continúa siendo poco documentada y reconocida, lo que limita el desarrollo de marcos metodológicos específicos para este escenario. Veloza-Soler et al. (2022) refuerzan este diagnóstico al señalar que la presencia del Trabajo Social en contextos escolares colombianos sigue siendo marginal frente a otras disciplinas. El análisis crítico de esta experiencia constituye un aporte concreto para la construcción de conocimiento disciplinar sobre el Trabajo Social en educación, especialmente en el nivel preescolar donde los vacíos de literatura son más pronunciados.

En el ámbito metodológico, la sistematización ofrece un ejercicio de producción de conocimiento desde y para la práctica, en línea con los planteamientos de Jara (2018), quien la concibe como reflexión crítica orientada a mejorar las intervenciones futuras y nutrir el debate teórico de las ciencias sociales. La validación de las herramientas pedagógicas diseñadas durante la intervención (la Guía para Familias y el Diario del Explorador Santanderino) como aportes metodológicos replicables constituye uno de los objetivos explícitos de este trabajo (Goldar y Chiavetta, 2021). Estas herramientas, construidas desde una estrategia educomunicativa, ofrecen alternativas concretas para la operacionalización del

principio de corresponsabilidad familiar consagrado en la Ley 1804 de 2016 y el Decreto 1411 de 2022.

### **2.1. Pregunta eje de sistematización**

Las tensiones identificadas en el diagnóstico, articuladas con la reflexión sobre el rol del Trabajo Social en la gestión y orientación educativa preescolar, condujeron a la formulación de la siguiente pregunta eje, que orienta el proceso de sistematización:

¿De qué manera la gestión y orientación educativa desde el Trabajo Social aportó en la garantía de derechos y el bienestar de los niños y niñas, fortaleciendo la corresponsabilidad familiar como eje protector durante su transición a la educación preescolar en una institución oficial de Bucaramanga durante el año 2024?

## **3. Objetivos de la sistematización**

### **3.1. Objetivo General**

Sistematizar la experiencia de práctica preprofesional de Trabajo Social en una institución educativa oficial de la ciudad de Bucaramanga durante el año 2024, analizando cómo la gestión y orientación educativa preescolar favorecieron la transición escolar, la garantía de derechos y la movilización de las familias como actores corresponsables del bienestar integral de los niños y niñas.

### **3.2. Objetivos Específicos**

- Reconstruir la trayectoria de la intervención preprofesional, identificando las herramientas de gestión junto a los contenidos de orientación diseñados, y caracterizar los

actores que participaron durante la experiencia para responder a las particularidades de las familias y niños y niñas en su ingreso al nivel preescolar.

- Analizar la incidencia de la gestión y orientación educativa en la movilización de las familias, interpretando cómo la visión integral del Trabajo Social favoreció la asunción de la corresponsabilidad consciente y la protección de los derechos de los niños y niñas en la educación preescolar.
- Identificar los aprendizajes, nudos críticos y proyecciones disciplinares derivados de la práctica, con el fin de validar las herramientas pedagógicas creadas como un aporte metodológico del Trabajo Social en escenarios de educación oficial.

#### **4. Recolección, procesamiento, análisis e interpretación de la información**

##### **4.1. Fuentes y procedimientos de recolección**

Las fuentes primarias de esta sistematización están conformadas por los registros producidos durante la práctica preprofesional desarrollada en 2024 en la Sede A de la IE de Santander. Paralelamente, las fuentes secundarias comprenden el marco normativo colombiano sobre derechos de la primera infancia, literatura especializada en sistematización de experiencias, Trabajo Social en educación, corresponsabilidad familiar y transición escolar, y los documentos institucionales de la IES, y su Manual de Convivencia.

##### **4.2. Triangulación de fuentes**

Tras el análisis por categorías, se aplicó la técnica de triangulación de fuentes para identificar convergencias, tensiones y vacíos entre los distintos insumos. Esta técnica permitió ampliar la perspectiva analítica más allá de la mirada individual de la practicante y enriquecer la interpretación crítica. *La Tabla 1* presenta los principales hallazgos de la triangulación.

**Tabla 1***Matriz de triangulación de fuentes por categoría de análisis*

<b>Categoría</b>	<b>Convergencia entre fuentes</b>	<b>Tensión identificada</b>	<b>Vacío</b>
1. Transición y derechos	Diarios, informes y encuestas coinciden en la valoración positiva del proceso	Brecha entre el discurso de derechos y las condiciones materiales de las familias.	Voces directas de las niñas y niños sobre su experiencia.
2. Corresponsabilidad familiar	Diarios y encuestas confirman la feminización del cuidado, baja frecuencia de corresponsabilidad familiar a medida que el niño avanza en su nivel escolar evidenciada en la inasistencia de actividades curriculares con los padres.	Alta participación familiar coexiste con dinámicas de género no transformadas. Poca participación familiar en las actividades curriculares y extracurriculares de las infancias.	Perspectiva de los padres ausentes y razones estructurales de su no participación constante.
3. Gestión TS en la orientación socioeducativa	Coherencia entre necesidades del diagnóstico y contenidos de las herramientas.	Reconocimiento formal del rol del TS sin institucionalización formal del cargo en la entidad educativa.	Evaluación independiente del impacto de las herramientas a mediano plazo. Continuidad y seguimiento del proceso implementado por la practicante de Trabajo Social.
4. Aprendizajes y proyecciones	Diarios, encuestas e informes coinciden en la replicabilidad de las herramientas.	Logros relevantes vs. insostenibilidad estructural sin cargo permanente de Trabajo Social que los sostenga para futuras intervenciones.	Validación por pares institucionales de las herramientas producidas dentro de la IE. Optimizar mecanismos de participación y diseñar un modelo de intervención sostenible, que pueda ser implementado de manera eficiente.

*Nota.* Elaboración propia con base en los diarios de campo, informes de práctica I y II, herramientas pedagógicas y encuestas de satisfacción.

### 4.3. Lectura teórica de la información

Según la perspectiva dialéctico-crítica de Jara (2018), los hallazgos deben leerse como manifestaciones de procesos sociales históricos y contradictorios. En este orden de ideas, la valoración positiva de la transición no contradice la persistencia de desigualdades estructurales: ambas dimensiones coexisten y configuran la realidad concreta de la experiencia. Esta lectura dialéctica nos encamina a evitar tanto el optimismo (que celebraría los logros sin reconocer las tensiones) como el escepticismo (que desestimaría los logros por la persistencia de las contradicciones). Como señala Cifuentes-Patiño (2019), la sistematización como producción de conocimiento desde la práctica requiere precisamente esta capacidad de sostener la complejidad sin reducirla.

Tomando los preceptos del enfoque sistémico-ecológico de Bronfenbrenner (1987), los hallazgos pueden organizarse según los niveles del modelo bioecológico. En el microsistema (aula y hogar), la intervención fortaleció efectivamente las dinámicas de acompañamiento individual, evidenciado por la alta valoración del ambiente acogedor (75%) y la satisfacción general de las familias. En el mesosistema (relación familia-escuela), las herramientas pedagógicas operaron como dispositivos de articulación entre los dos microsistemas centrales del niño(a), validando la concepción del autor sobre el mesosistema como espacio protector privilegiado del desarrollo. En el exosistema (condiciones laborales, dinámicas de género, situación migratoria), persistieron tensiones que la intervención no podía resolver desde su alcance preprofesional de Trabajo Social, pero que sí logró visibilizar. En el macrosistema (marco normativo y cultural), la intervención operacionalizó principios consagrados en el marco normativo, traducándose en prácticas concretas durante la intervención.

La articulación de ambos enfoques teóricos, la dialéctica-crítica como mirada epistemológica y el modelo sistémico-ecológico como herramienta analítica, permite

construir una interpretación que reconoce simultáneamente los logros movilizados de la intervención y las contradicciones estructurales que la atravesaron. Esta interpretación crítica se desarrollará en el siguiente capítulo, dando respuesta articulada al segundo objetivo específico de la sistematización.

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

Este capítulo reconstruye de forma ordenada y cronológica la experiencia de práctica preprofesional desarrollada durante el año 2024 en la Sede A de la Institución Educativa de Santander. La reconstrucción se organiza según el eje de sistematización y las cuatro fases de la intervención, y se construye a partir de los diarios de campo, los informes de práctica I y II, las herramientas pedagógicas producidas y los registros fotográficos disponibles. No constituye todavía interpretación: es la base empírica sobre la que descansa la comprensión desarrollada en el siguiente capítulo. Este capítulo responde directamente al primer objetivo específico de la sistematización.

### **5.1. Fase I: Inmersión y diagnóstico social (febrero - abril de 2024)**

La fase de inmersión institucional inició con el primer encuentro entre la practicante de Trabajo Social Paula Mora, la docente directora de práctica y las directivas de la Institución Educativa de Santander, encabezadas por la rectora. Este primer momento permitió establecer las condiciones formales de la práctica preprofesional y definir el campo profesional de intervención. En este encuentro se identificó una discrepancia entre la oferta inicial de la práctica (orientación vocacional y escuela para padres) no se ajustaba a las necesidades emergentes del centro educativo. Se reconoció que el nivel preescolar carecía de un profesional de Trabajo Social, lo cual motivó reorientar el proceso hacia la garantía de derechos en la gestión y orientación educativa de los niños y niñas del nivel preescolar. Es en este momento donde se marca el inicio de la inmersión y se comprende que el rol como

practicante requería únicamente ejecutar tareas preexistentes y construir un espacio para la garantía de derechos en la infancia.

En este sentido, durante las primeras semanas (del 27 de febrero al 15 de marzo), se desarrolló la práctica en el área de psico-orientación de la institución educativa, orientada a brindar soporte a la orientadora escolar en las diferentes funciones de su cargo. Entre estas actividades se destaca: La adaptación de material para la resolución de conflictos, elaboración de material gráfico conmemorativo, acompañamiento y soporte a las actividades pedagógicas de psicoorientación en la estrategia alianza familia - escuela del programa escuela de padres en los niveles de primaria (sedes C, D, F), orientación y apoyo en el uso de herramientas de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para la gestión y orientación educativa, estructuración de formatos de seguimiento de casos remitidos a psicoorientación y coordinación escolares, y apoyo en la recepción y procesamiento de casos.

Como se describe en el Diario de campo 1, (27/02/2024): "Preparación Conceptual sobre el rol del Trabajo Social en la orientación escolar" El objetivo de esta actividad fue "comprender el rol del Trabajo Social en la orientación escolar" mediante la lectura profunda del Plan Nacional de Orientación Escolar para comprender el quehacer profesional de la práctica y sus requerimientos.

Simultáneamente se inicia la fase diagnóstica. El diagnóstico se sustentó en la propuesta de Diagnóstico Social Integral de Nelia Tello, que concibe este proceso como una investigación continua para comprender el proceso histórico y social detrás de una problemática. Bajo este enfoque, el sujeto es el eje central, reconociendo sus necesidades, derechos y potencialidades.

La definición del objeto de intervención se definió mediante una pregunta orientadora: ¿Cómo promover un tránsito armónico y garantizar la adaptación escolar efectiva en la educación inicial ciclos II en la Institución Educativa de Santander?, con el objetivo de

identificar las necesidades que se presentan en la adaptación escolar en niños y niñas de grado transición desde una perspectiva sociofamiliar.

Para la recolección de información se aplicaron técnicas cualitativas que permitieron explorar las subjetividades de los actores: entrevistas conversacionales a tres docentes de preescolar; estas entrevistas, registradas en los informes de prácticas I y II, facilitaron recuperar las percepciones de los actores sobre el proceso de transición y las necesidades identificadas a través de un guion orientador como instrumento clave estructurado en categorías para profundizar en la situación de las niñas y niños. Paralelamente, se desarrolló observación participante en el aula de jardín, los dos grupos de transición y las sedes donde se imparte preescolar, evidenciando durante la observación los signos de desregulación emocional y las interacciones niños-docente y niños-niños. Finalmente, se analizaron los datos del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) para caracterizar a la población preescolar en términos cuantitativos.

La información recolectada se organizó en 6 categorías fundamentales para la interpretación de los resultados como se muestra a continuación en la siguiente figura:

### Figura 1.

*Categorías de análisis del diagnóstico.*








*Nota.* Categorías de análisis de la información para el diagnóstico integral analizadas en el informe de práctica preprofesional de Trabajo Social (2024)

La población en estudio estuvo conformada por 68 niñas y niños distribuidos en un aula de jardín y dos grupos de transición (35 niñas y 33 niños) de la sede A. Aproximadamente el 20% de los estudiantes se encontraba en situación migratoria, principalmente con origen venezolano, lo que configuró un escenario de alta diversidad sociocultural y económica. La caracterización familiar evidenció condiciones de precariedad laboral, dinámicas de cuidado mayoritariamente asumidas por figuras femeninas y, en el caso de las familias migrantes, redes de apoyo fragilizadas.

### Figura 2.

*Distribución de la caracterización general de estudiantes Jardín y transición en la IE de Santander.*

ASPECTO		INFORMACIÓN
	Número de estudiantes de preescolar	<b>131</b>
	Sedes (A.B, C, D, F)	<b>5</b>
	Estudiantes con permiso de protección temporal (PPT)	<b>15</b>
	Edad promedio	<b>5</b>
	Niñas	<b>64</b>
	Niños	<b>67</b>

*Nota.* Elaboración propia con base en el procesamiento y consolidación de datos del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), suministrados por los registros institucionales de la IE de Santander y analizados en el informe de práctica preprofesional de Trabajo Social (2024)

Los hallazgos del diagnóstico permitieron identificar cuatro ejes problemáticos articulados: (a) dificultades en la adaptación escolar y el desarrollo socioemocional; (b) débil corresponsabilidad familiar caracterizada por participación pasiva y delegación de la

responsabilidad formativa a la institución; (c) vacíos institucionales en el acompañamiento a la transición, expresados también en la ausencia de un cargo permanente de Trabajo Social en la planta institucional; y (d) la necesidad de fortalecer la garantía de derechos de la primera infancia como eje articulador de cualquier intervención.

El diagnóstico concluyó que, si bien existe una percepción positiva del ambiente escolar, es primordial implementar una estrategia educomunicativa que vincule activamente a las familias para fortalecer la corresponsabilidad, brindándoles herramientas prácticas para que el hogar se convierta en un entorno que refuerce la inteligencia emocional y garantice los derechos fundamentales, facilitando una transición armónica al sistema escolar. Se identificó que los niños se encuentran en una etapa de desarrollo marcada por una fuerte dependencia y vulnerabilidad, donde experimentan cambios acelerados que requieren entornos seguros y estimulantes.

Dentro de los hallazgos se destaca la adaptación escolar y el rol de la familia, puesto que esta no depende únicamente del niño. En su lugar, esto depende otros factores como la seguridad y el apoyo emocional brindado por los padres y las condiciones óptimas dentro de la IE para su correspondiente adaptación. Se detectó que la sobreprotección y los miedos parentales se convierten en los principales obstáculos para que los niños adquieran autonomía e independencia en el aula.

También, se evidenció una preocupante inasistencia escolar, esta falta de continuidad reflejó una interrupción en el aprendizaje y acceso a la educación como describe una de las docentes entrevistadas respondiendo a las preguntas:

¿Cómo cree usted que la protección de los derechos de los niños, la protección integral va más allá, de cubrir solamente las necesidades básicas de los niños o va más allá en la educación?

00:29:59 E 2DP: ...cuando uno ve que se le está vulnerando un derecho, uno hace el debido proceso para que empiecen a intervenir las entidades que protegen a los niños y entonces no quisiera nunca llegar a eso. Por ejemplo, ahorita tenemos un caso, de unos niños que vienen una vez a la semana o ya llevan 15 días sin venir. Ya se citó, la mamá nunca ha venido a las reuniones, ya se remitió a orientación escolar, pero yo no sé, ahí tampoco no sé, si la orientadora ya habrá citado al papá.

¿Cuáles crees que son los derechos de los niños que más se ven vulnerados en la experiencia que has tenido, acá en la institución?

00:33:44 E 2DP: Pues yo digo que el mismo derecho a la educación con los niños que no vienen a clase. O sea, la inasistencia. Se le vulnera el derecho a la alimentación porque hay quienes tienen su almuerzo. Incluso se le vulnera el derecho a la recreación, porque en sí ellos aquí cuando faltan esas actividades recreativas, esas actividades de exploración. Esas actividades que se salen del aula de clase o incluso en la misma aula de clase, pero que les permite a ellos exteriorizar todo lo que sienten. Y ahí nomás también se ve cómo son las emociones de ellos. Que el niño que falta no las tiene.

El diagnóstico también identificó una falla en la retroalimentación dentro de la institución: las docentes remiten casos a orientación escolar, pero a menudo no recibían información sobre los compromisos adquiridos con los padres o el seguimiento de los casos, lo que dejaba el proceso inconcluso para ellas.

00:30:32 E 2DP: a veces es una dificultad que yo veo, o sea nosotros hacemos un proyecto, pero el proceso va a orientación escolar y desde que pasa allá no hay como una retroalimentación. O sea, decirle profesora, yo atendí al padre de familia,

y con el papá, se firmaron esos compromisos y los compromisos suyos profe son estos. O sea, como que eso no lo hay, salvo cuando uno dice, yo quiero estar en la reunión también con el papá.

Adicionalmente, se observó que los padres no buscan atención médica adecuada para las niñas y niños. Lo anterior reveló una realidad marcada por la vulneración de derechos de la infancia y necesidades de protección; si bien, se reconoce a las niñas y niños como sujetos de derecho, el diagnóstico mostró que es necesaria una inclusión genuina, no sólo una integración, donde se eliminen barreras físicas y pedagógicas para todos los estudiantes.

00:35:49 E 2DP: yo siento que también se vulnera el derecho a la salud cuando el niño no se lleva donde el profesional que lo necesite. Aquí es muy de ir a la droguería, el niño está enfermo y los llevamos a la droguería, y uno trata de hablar con el papá para hacerle ver, pero ya no se puede hacer más porque dicen que el niño está bien.

¿Qué papel considera que tiene en la protección de los derechos de los niños y qué derechos ha observado que más se vulneran en tu aula?

00:32:20 E1DP: yo siento que uno como docente más que ver si se vulneran, uno intenta que se cumplan, sí que de verdad uno pueda velar porque se cumplan los derechos de los niños. Sí, un derecho a una educación integral y de calidad.

## **5.2. Fase II: Diseño de herramientas pedagógicas (abril – septiembre de 2024)**

Con base en los hallazgos del diagnóstico, se inició el proceso de diseño de las herramientas pedagógicas que articularon la intervención fundamentada en el enfoque sistémico-ecológico bajo la metodología Educomunicativa, buscando que las herramientas

funcionaran como instrumentos para la construcción colectiva y el diálogo crítico. Las decisiones de diseño se orientaron por cuatro criterios: (a) la coherencia con el enfoque de derechos humanos y el desarrollo socioemocional; (b) la pertinencia para el nivel preescolar y para la realidad sociocultural de las familias; (c) la replicabilidad en otros contextos similares; y (d) la articulación con las herramientas existentes de la institución, particularmente el Manual de Convivencia.

### 5.2.1. La Guía para Familias: "Aventura Familiar" (Módulos 1 y 2)

La Guía pedagógica para Familias se diseñó como una estrategia educomunicativa orientada a brindar a los padres, madres y cuidadores estrategias prácticas para apoyar de manera integral a sus hijos durante la transición al preescolar

#### Figura 3.

Guías para familias 1 y 2 implementadas durante la práctica preprofesional 2024.



Nota. Portadas Guía para Familias 1 y 2. Informe de práctica preprofesional de Trabajo Social (2024)

Se estructuró en dos módulos complementarios bajo una narrativa lúdica de “viaje” que incluyó cinco momentos clave para orientar la lectura de los padres. Comienza con la "Guía para el viaje", que presenta una introducción conceptual al tema; seguida de "Sacar tu

brújula", un espacio de reflexión para que la familia reconozca su situación actual frente a la transición; el momento "Descubre tu ruta", diseñado para la identificación de los desafíos y etapas que atravesarán; y el apartado "¡Atención pasajeros!", que ofrece consejos prácticos y "tips" para superar obstáculos específicos.

Esta guía se fundamenta en cinco ejes temáticos centrales: comprensión del proceso de adaptación escolar; la preparación del niño y la niña para el preescolar; estrategias para un acompañamiento efectivo mediante la comunicación asertiva y escucha activa; desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia; y garantía de los derechos de las niñas y niños.

El primer módulo se centró en la comprensión del proceso de adaptación escolar, las rutinas y hábitos previos al ingreso al preescolar, la comunicación asertiva, la creación de un ambiente seguro y afectuoso en el hogar y la colaboración con el equipo docente. El segundo módulo abordó la importancia de la inteligencia emocional, las habilidades sociales, los derechos fundamentales de las niñas y niños y la promoción de la inclusión, la diversidad y la equidad en la educación. La construcción de los contenidos se nutrió de las bases curriculares del Ministerio de Educación Nacional (2017) y de los lineamientos del ICBF (2017) y UNICEF (2024) sobre el tránsito de los niños desde los programas de atención a la primera infancia hasta el sistema educativo formal.

### ***5.2.2. El Diario del Explorador Santanderino: una aventura comienza***

El Diario del Explorador Santanderino se concibió como una herramienta lúdica de articulación familia-escuela orientada al desarrollo socioemocional y la adaptación escolar con el objetivo de consignar la evolución socioemocional de las niñas y niños. Su construcción buscó que el registro de emociones no fuera una actividad aislada, sino una interacción constante entre los niños y su entorno familiar inmediato.

Para asegurar que la herramienta fuera práctica y accesible para la comunidad educativa, se optó por un formato de folleto tríptico. Esta decisión facilitó la portabilidad puesto que podía enviarse fácilmente pegado en el cuaderno de tareas asegurando la llegada al hogar, así como su divulgación mediante la producción eficiente utilizando los recursos institucionales del colegio.

**Figura 4.**

*Diario de explorador Santanderino*

**BENEFICIOS**

- Fomenta el autoconocimiento.
- Mejora la comunicación y expresión de emociones entre la familia.
- Fortalece la conexión emocional con los niños y niñas.
- Reduce el estrés.
- Mejora el bienestar familiar y fortalece las habilidades emocionales de los niños y niñas.

*¡Recuerden que compartir emociones fortalece la relación familiar y ayuda a entender mejor los sentimientos!*

**INSTRUCCIONES**

**CALENDARIO EMOCIONAL PARA FAMILIAS Y EMOCIONÓMETRO PARA NIÑOS Y NIÑAS.**

1. Calendario para padres/cuidadores/familia en general: Responde diariamente las preguntas del calendario identificando tus emociones en el proceso educativo de los niños y niñas.
2. Emocionómetro para los niños: Pregunta a tus hijos cómo se sienten y ayúdalos a identificar la emoción más fuerte del día. ¿Cómo te sentiste hoy? ¿Hubo algo que te hiciera sentir muy feliz, enojado o triste?
3. Identifica con tu hija/o cuál fue la emoción más fuerte del día. Orientalo a colorear el emocionómetro, rellenen el frasco según la intensidad de esa emoción.

**DIARIO SEMANAL**

DE: \_\_\_\_\_

VIERNES			
JUEVES			
MIÉRCOLES			
MARTES			
LUNES			

¿Qué emoción sentiste al llevar a tu hijo/a al colegio hoy?

¿Cuál fue la emoción más fuerte al compartir hoy con tu hijo/a?

¿Qué hiciste para mejorar o mantener esa emoción?

Este material es inspirado en: Isern, S. (2016). El emocionómetro del inspector Drilo (M. Carretero, Ilus.). NubeOcho. Elaborado por Paula Mora. Escuela de Trabajo Social Universidad Industrial de Santander.

**HABLEMOS DE NUESTRAS EMOCIONES**

UNA AVENTURA COMIENZA

DIARIO DEL EXPLORADOR SANTANDERINO

**JARDÍN Y TRANSICIÓN**

Juntos por la Educación  
Una Iniciativa de:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL GUAYACÁN BECARRAMENSA

Universidad Industrial de Santander

UIS

*Nota.* Diario emocional Herramienta pedagógica. Informe de práctica preprofesional de Trabajo Social (2024).

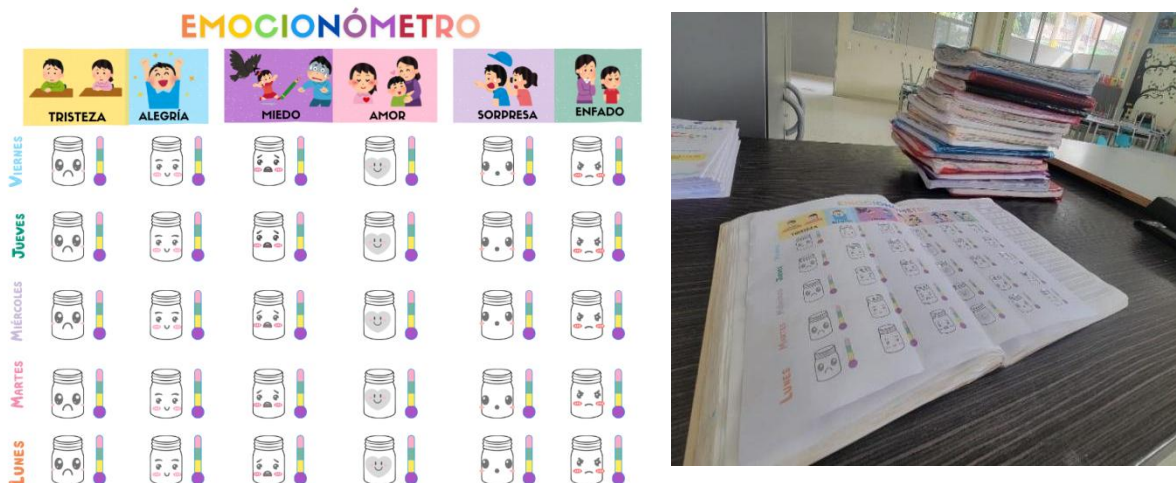
La herramienta incluyó dos elementos principales: un calendario emocional para los padres o cuidadores. En este, debían responder preguntas sobre las emociones que experimentaban ellos mismos durante el proceso educativo de sus hijos y registrarlas durante una semana (ej. "¿Qué emoción sentiste al llevar a tu hijo al colegio hoy?").

En el reverso del folleto, se diseñó un emocionómetro inspirado en la obra "El emocionómetro del inspector Drilo" de Isern (2016) el cual se creó con una escala visual con seis emociones básicas: tristeza, alegría, miedo, amor, sorpresa y enfado que permitía a los

niños y niñas identificar y expresar visualmente sus estados emocionales, el diseño incluye frascos que los niños debían colorear según la intensidad de la emoción más fuerte que hubieran sentido durante el día, guiados por sus padres.

**Figura 5.**

*Emocionómetro*



*Nota.* Emocionómetro y aplicación en cuaderno escolar. Informe de práctica preprofesional de Trabajo Social (2024)

La experiencia de diseño gráfico incluyó la inclusión en la creación narrativa de la guía pedagógica para familias donde el diario era parte de una "aventura".

**Figura 6.**

*Adaptación del emocionómetro en la guía para familias*

**HABLEMOS DE NUESTRAS EMOCIONES**

**DIARIO EMOCIONAL PARA FAMILIAS**

LUNES MARTES MIÉRCOLES JUEVES VIERNES

¿Que emoción sentiste al llevar a tu hijo/a al colegio hoy?				
¿Cuál fue la emoción más fuerte al compartir hoy con tu hijo/a?				
¿Qué hiciste para mejorar o mantener esa emoción?				

**BENEFICIOS**

- Fomenta el autoconocimiento.
- Mejora la comunicación y expresión de emociones entre la familia.
- Fortalece la conexión emocional con los niños y niñas.
- Reduce el estrés.
- Mejora el bienestar familiar y fortalece las habilidades emocionales de los niños y niñas.

**INSTRUCCIONES**

1. Calendario para padres/cuidadores/familia en general: Responde diariamente las preguntas del calendario identificando tus emociones en el proceso educativo de los niños y niñas.
2. Al finalizar el diario identifica y reflexiona sobre las emociones durante la semana y analiza que aspectos puedes mejorar en la relación con los niños y niñas.

**¡Recuerda que compartir emociones fortalece la relación familiar y ayuda a entender mejor los sentimientos!**

Este material es inspirado en: Peña M. (2022) Emocionómetro para Registrar Emociones. Diseñado por Mora P. (2024). Escuela de Trabajo Social Universidad Industrial de Santander.

*Nota.* Adaptación del diario emocional a la guía pedagógica para familias. Informe de practica preprofesional (2024)

La elaboración de esta herramienta respondió a la necesidad de generar un puente cotidiano entre el hogar y la escuela, en el cual el reconocimiento y manejo de las emociones se convirtiera en un ejercicio compartido entre los niños y sus cuidadores. Su carácter lúdico facilitó tanto su apropiación por parte de los niños como su uso por familias con distintos niveles de alfabetización convirtiéndose en un recurso de corresponsabilidad, donde la familia refuerza la inteligencia emocional desde casa para facilitar una transición escolar armoniosa.

### Figura 7.

*Diario del Explorador Santanderino*

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
¿Qué emoción sentiste al llevar a tu hijo/a al colegio hoy?	😊	😊	😊	😊	😊
¿Cuál fue la emoción más fuerte al compartir hoy con tu hijo/a?	😊	😊	😊	😊	😊
¿Qué hiciste para mejorar o mantener esa emoción?	😊	😊	😊	😊	😊

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
¿Qué emoción sentiste al llevar a tu hijo/a al colegio hoy?	alegría	alegría	alegría	Sorpresa	
¿Cuál fue la emoción más fuerte al compartir hoy con tu hijo/a?	alegría	alegría	alegría	Amor	
¿Qué hiciste para mejorar o mantener esa emoción?	Dedicarle tiempo	Leer con él/ella Cantar Compartir en familia	Seguir compartiendo	Compartir	

*Nota.* Calendario emocional del explorador santanderino, Evidencia. Informe de práctica preprofesional de Trabajo Social (2024)

### 5.3. Fase III: Ejecución de la intervención (septiembre – octubre de 2024)

La fase de ejecución se desarrolló entre septiembre y octubre de 2024 y se concentró en tres tipos de actividades complementarias: la presentación oficial de la propuesta y las herramientas a las directivas y al equipo docente; la divulgación de las guías a través de canales institucionales; y la realización de los talleres presenciales con familias.

La aprobación oficial de la propuesta de intervención se obtuvo el 16 de septiembre de 2024 en reunión con la rectora, donde se revisaron las actividades, las fechas y los contenidos de la Guía para Familias. Esta aprobación incluyó el acuerdo institucional para

divulgar las guías a través de las plataformas oficiales del colegio y el cuaderno de actividades en casa.

Los talleres para Familias Santanderinas se desarrollaron entre el 21 y el 25 de octubre de 2024, dirigidos a las familias de los grados de jardín y transición. La metodología utilizada fue teórico-práctica y se estructuró en torno a tres momentos: una presentación de la Guía para Familias y los canales de acceso; una exposición y diálogo sobre las temáticas de adaptación escolar, desafíos del ingreso al preescolar y estrategias de acompañamiento efectivo; y una actividad participativa denominada "mural de experiencias", donde las familias compartieron vivencias y expectativas. El cierre de cada taller incluyó la presentación del Diario del Explorador Santanderino como herramienta para uso en casa.

### **Figura 8.**

*Ejecución de talleres para familias*



*Nota.* Ejecución talleres para familias impartidos por la estudiante en práctica preprofesional en los niveles Jardín y Transición 1 y 2, se observa aplicación del mural de experiencias.

Evidencias tomadas de Informe de práctica preprofesional (2024).

La ejecución de los talleres mostró una respuesta significativa respecto a la asistencia por parte de la comunidad, aunque con variaciones por grado escolar, se encontró que en el grado Transición hubo una menor asistencia y se obtuvo respuesta de la encuesta de satisfacción de 20 familias clave en la muestra evaluativa, distribuidas así: 8 de Jardín, 6 de Transición 1 y 6 de Transición 2.

## Figura 9.

### Convocatoria de talleres para padres de familia

**Lo que veremos**  
Te invitamos a nuestro taller para familias de Jardín y preescolar!

¿Quieres aprender cómo acompañar a tu hijo/a en una transición exitosa a la vida escolar mientras impulsas su desarrollo emocional de manera efectiva?

Únete a nuestro taller y obtén las mejores estrategias para asegurar que esta etapa sea positiva y enriquecedora para toda la familia!

¿Qué aprenderás?

1. Acompañar a tu hijo/a en su transición al preescolar, entendiendo los desafíos y facilitando una adaptación positiva.
2. Fortalecer su desarrollo socioemocional, promoviendo su confianza, autonomía y bienestar.

Beneficios para ti:

- Herramientas sencillas y prácticas para apoyar a tu hijo/a.
- Comunidad de familias comprometidas con el bienestar de los pequeños.
- Validación escuela de padres.

Horas: 07:00 a.m.  
Lugar: I.E. de Santander sede A  
Fecha: Miércoles 6 de noviembre Jardín - Jueves 7 de noviembre Transición

Observación: último llamado de participación tenga en cuenta que este taller se tiene en cuenta cómo escuela de padres.

Taller impartido por:  
Paula Mora  
Trabajo Social  
Universidad Industrial de Santander

¡Te esperamos! ¡Porque tu hijo/a merece lo mejor, y tú también!

**Taller PARA FAMILIAS JARDÍN SEDE A**

¿Quieres aprender cómo acompañar a tu hijo/a en una transición exitosa a la vida escolar mientras impulsas su desarrollo emocional de manera efectiva?

SEGUNDA INVITACIÓN

Fecha: 6 de Noviembre de 2024  
Hora: 7:00 a.m  
Lugar: I.E. de Santander

AVENTURA FAMILIAR  
EXPLORADORES SANTANDERINOS

**Taller PARA FAMILIAS TRANSICIÓN 1 Y 2 JORNADA ÚNICA SEDE A**

¿Quieres aprender cómo acompañar a tu hijo/a en una transición exitosa a la vida escolar mientras impulsas su desarrollo emocional de manera efectiva?

SEGUNDA INVITACIÓN

Fecha: 7 de noviembre 2024  
Hora: 7:00 a.m  
Lugar: I.E. de Santander

AVENTURA FAMILIAR  
EXPLORADORES SANTANDERINOS

*Nota.* Convocatoria para la asistencia al taller de familias. Evidencias tomadas de Informe de práctica preprofesional (2024)

#### **5.4. Observaciones y momentos significativos**

El proceso permitió identificar momentos claves de las intervenciones en el aula. Se observó que la estrategia "Exploradores Santanderinos" causó un alto interés en los niños y niñas debido a su diseño visual y narrativa lúdica. El mural de experiencias fue el momento de mayor reflexión, las familias usaron póster de diferentes colores para responder a preguntas sobre sus miedos y expectativas en el cual se generó un ambiente de diálogo donde los participantes pudieron compartir sus vivencias en un espacio de reflexión y aprendizaje.

En cuanto a la presentación del diario del explorador santanderino, se vivió como el inicio de un compromiso formal, anexo directamente al cuaderno de tareas para asegurar su llegada al hogar.

#### **5.5. Fase IV: Evaluación y cierre (octubre – noviembre de 2024)**

La fase de evaluación se desarrolló durante las semanas posteriores a los talleres y se materializó a través de tres acciones: la aplicación de encuestas de satisfacción a las familias participantes, las conversaciones de cierre con docentes y directivas, y la elaboración de los informes finales de práctica I y II que sistematizan los resultados de toda la intervención.

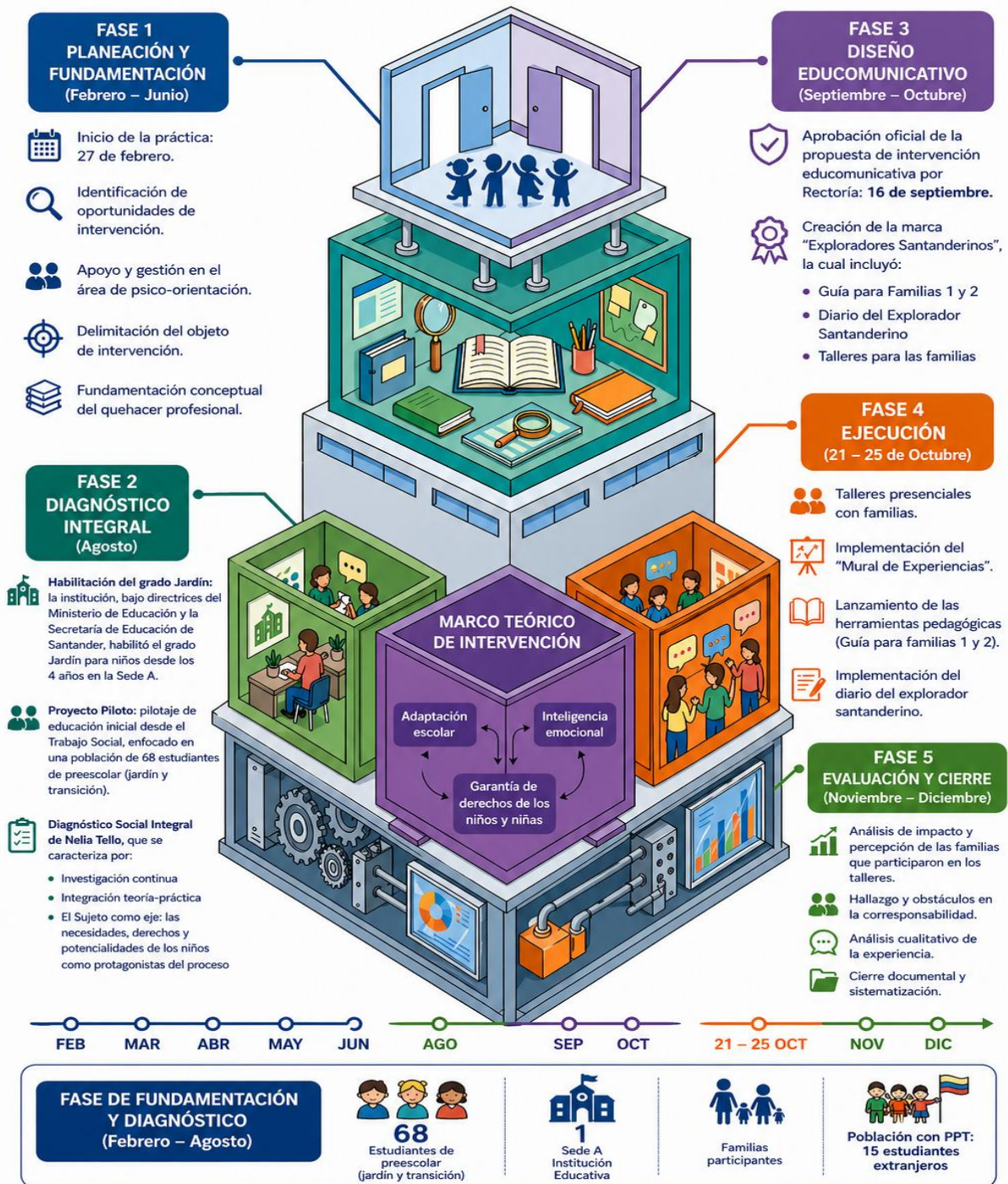
Las conversaciones de cierre con el equipo docente permitieron identificar la apropiación que estos actores hicieron de las herramientas y las posibilidades de continuidad institucional una vez concluida la práctica preprofesional.

#### **5.6. Línea de tiempo de la experiencia**

##### **Figura 10.**

*Hitos significativos del proceso de intervención*

**Línea de tiempo: intervención preprofesional gestión y orientación educativa preescolar proyecto exploradores Santanderinos 2024**



Nota. Línea de tiempo gráfica que ordena cronológicamente los hitos significativos de la experiencia de intervención durante el año 2024. Elaboración propia.

## 5.7. Análisis de las encuestas de satisfacción

Las encuestas de satisfacción se aplicaron a los acudientes que participaron en los talleres realizados entre el 21 al 25 de octubre de 2024 en la Sede A de la IES de Santander. Con un total de 20 respuestas, una por cada representante de un estudiante de la Institución. Dicho instrumento exploró cinco dimensiones: la caracterización demográfica del acudiente y del estudiante, la valoración general de la experiencia de transición, los factores facilitadores de la adaptación, los factores que la dificultaron y las sugerencias temáticas para futuras intervenciones.

### 5.7.1. Caracterización de los encuestados

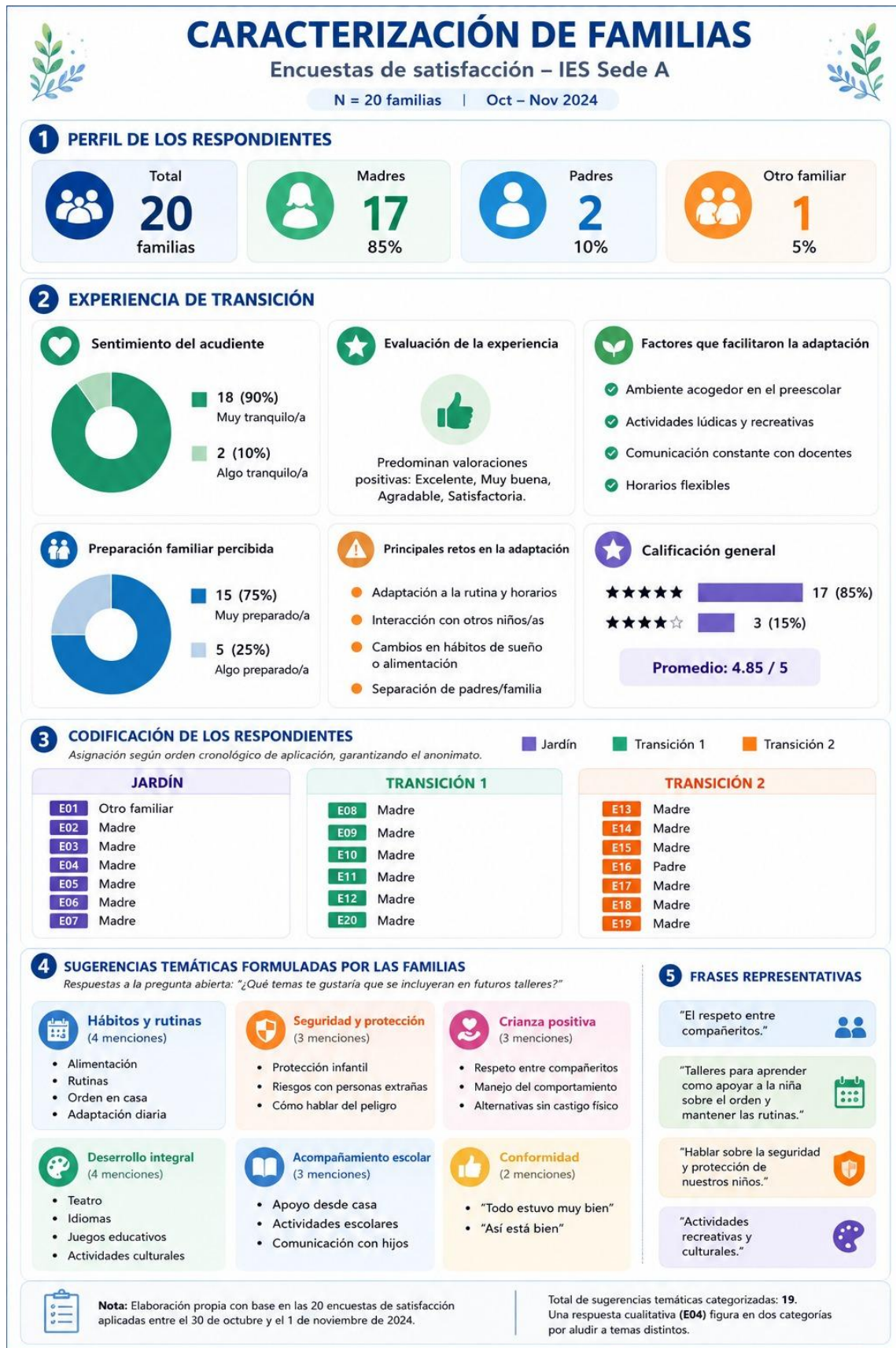
Los datos demográficos de las encuestas confirman uno de los hallazgos centrales identificados durante el proceso de intervención: la predominancia de las madres en las labores de cuidado dentro de las familias de la institución en comparación con su contraparte masculina. Como se observa en la *Ilustración 1*, el 85% (17) de las personas que respondieron la encuesta fueron madres, mientras que el 10% (2) correspondió a padres y el 5% (1) a otro familiar.

Esta distribución coincide con lo observado durante el desarrollo de los talleres, donde la participación estuvo mayoritariamente liderada por mujeres. En este sentido, se refuerza la idea de una corresponsabilidad familiar aún limitada, lo cual se constituye en un elemento relevante para el análisis de esta categoría.

A lo largo de este capítulo se profundizará a detalle las categorías y hallazgos encontrados en la encuesta de satisfacción presentada.

### **Figura 11.**

*Resultados de la evaluación de satisfacción y adaptación escolar*



Nota. Matriz de análisis de elaboración propia.

### **5.7.2. Valoración general de la experiencia de transición**

La valoración global de las familias sobre la experiencia de transición fue mayoritariamente positiva, lo cual se refleja en las distintas dimensiones evaluadas. En el plano emocional, la mayoría de los acudientes manifestó sentirse muy tranquilo o tranquilo frente al proceso de adaptación de sus hijos e hijas, lo que sugiere que la transición fue percibida como un proceso seguro y acompañado por la institución.

En cuanto a la preparación familiar, las respuestas se ubicaron principalmente entre “muy preparado” y “algo preparado”, lo que indica que las familias se sienten con herramientas suficiente para acompañar este proceso de manera efectiva. Finalmente, en la valoración cualitativa, predominan expresiones como “excelente”, “muy buena”, “agradable” y “asombrosa”, sin registros de valoraciones negativas como “regular” o “difícil”.

Algunas respuestas permiten profundizar en esta percepción positiva, ya que combinan la experiencia emocional con el reconocimiento del entorno institucional. Por ejemplo, una madre señaló que “realmente ha sido muy buena, ella está contenta con los compañeros, colegio y maestra” (E18), mientras que otra la describió como “súper excelente” (E09). También se resalta el componente relacional, como en el caso de una acudiente de jardín que mencionó: “excelente, tiene una profesora muy amable” (E03).

En conjunto, estas valoraciones muestran que, para las familias, el trato cercano y el ambiente humano de la institución son aspectos tan importantes como la organización del proceso de transición.

### **5.7.3. Factores facilitadores de la adaptación**

De manera complementaria, las encuestas permitieron identificar los principales factores que las familias percibieron como facilitadores del proceso de adaptación de sus hijos. Como se observa en la *Tabla 2*, el “ambiente acogedor” del preescolar fue mencionado

por el 75% (15) de los respondientes, posicionándose como el factor más valorado. Las “actividades lúdicas y recreativas” (9) y “la comunicación constante con los docentes” (9) empataron en segundo lugar con un 45% cada una, mientras que los horarios flexibles fueron mencionados por el 30% (6), siendo la variable menos seleccionada por los padres de familia.

**Tabla 2.**

*Factores facilitadores de la adaptación según las familias*

<b>Factor facilitador</b>	<b>Menciones</b>	<b>Porcentaje</b>
Ambiente acogedor en el preescolar	15	75%
Actividades lúdicas y recreativas	9	45%
Comunicación constante con los docentes	9	45%
Horarios flexibles	6	30%

*Nota.* Elaboración propia con base en las encuestas de satisfacción aplicadas en octubre de 2024.

La predominancia del ambiente acogedor como factor facilitador es coherente con los planteamientos de Bronfenbrenner (1987) sobre la importancia del microsistema escolar como espacio de desarrollo seguro. Paralelamente, la valoración significativa de la comunicación con los docentes evidencia que la alianza familia-escuela funciona efectivamente cuando existen canales abiertos y constantes, validando uno de los ejes centrales de la intervención.

#### **5.7.4. Factores que dificultaron la adaptación**

Desde el otro lado, las familias identificaron los factores que dificultaron la adaptación de sus hijos. Tres factores concentraron la mayor cantidad de menciones: la interacción con otros niños y niñas, la adaptación a la rutina y horarios y los cambios en los hábitos de sueño o alimentación. Otros factores mencionados con menor frecuencia fueron la

separación de los padres o la familia, los temores o ansiedad al quedarse en el preescolar y aspectos específicos como el control del temperamento o la dificultad para hablar claro.

**Tabla 3.**

*Factores que dificultaron la adaptación según las familias*

<b>Factor que dificultó la adaptación</b>	<b>Menciones</b>	<b>Porcentaje</b>
Interacción con otros niños y niñas	7	35%
Adaptación a la rutina y horarios	11	55%
Cambios en hábitos de sueño o alimentación	9	45%
Separación de los padres/familia	3	15%
Temores o ansiedad al quedarse en preescolar	1	5%

*Nota.* Elaboración propia con base en las encuestas de satisfacción aplicadas en octubre de 2024.

La identificación de la rutina como uno de los factores más difíciles de adaptación revela que el ajuste cronológico al sistema educativo formal, es decir, madrugar, mantener horarios, sostener hábitos de sueño y alimentación es percibido por las familias como uno de los principales desafíos diarios. Dicho hallazgo dialoga directamente con uno de los ejes temáticos de la Guía para Familias 1 trabajadas durante la intervención (la preparación de hábitos previos al ingreso al preescolar), lo que confirma su relevancia dentro de este análisis.

Es importante también mencionar que la “separación de los padres/familia” y los “temores o ansiedad al quedarse en preescolar” fueron reportados como factores difíciles solo por una minoría, lo que sugiere que las estrategias de acompañamiento desplegadas por la institución y por la intervención de Trabajo Social fueron efectivas para superar la mayoría de los obstáculos sentidos por las familias durante el proceso de transición en el preescolar.

### 5.7.5. *Sugerencias temáticas para futuras intervenciones*

Las preguntas abiertas de la encuesta arrojaron 18 sugerencias temáticas que las familias consideran relevantes para futuras intervenciones. La Tabla 4 organiza estas sugerencias en seis grandes ámbitos.

**Tabla 4.**

*Categorización de las sugerencias temáticas de las familias*

<b>Ámbito temático</b>	<b>Sugerencias representativas (citas textuales)</b>	<b>Frecuencia</b>
Hábitos y rutinas	"Talleres para aprender cómo apoyar a la niña sobre el orden y mantener las rutinas" (E18); "temas de alimentación y creación de rutinas" (E11); "en la alimentación" (E04); "una posible separación de los padres" (E14).	4 menciones
Seguridad y protección de los niños	"Hablar sobre la seguridad y protección a nuestros niños" (E04); "seguridad y protección hacia nuestros niños" (E07); "cómo hablarles a los niños cuando hay peligro de personas extrañas" (E13).	3 menciones
Crianza positiva y manejo del comportamiento	"El respeto entre compañeritos" (E02); "pautas para cuando un niño es rebelde sin tener que pegarle" (E05); "este tema, pero al principio de clases" (E19).	3 menciones
Desarrollo integral y enriquecimiento curricular	"Teatro" (E03); "inglés y otros idiomas" (E09); "actividades de completar palabras con juegos" (E16); "recreativas y culturales" (E17).	4 menciones
Acompañamiento escolar y comunicación familia-niño	"Sobre el proceso escolar, para poderlos guiar desde casa" (E01); "sobre las actividades escolares" (E06); "que los padres hablen un poquito más con sus hijos" (E08).	3 menciones
Conformidad con la intervención	"Todo estuvo muy bien" (E12); "así está bien" (E15).	2 menciones

*Nota.* Elaboración propia. Las citas son textuales de las encuestas de satisfacción aplicadas en octubre y noviembre de 2024.

Es de destacar la sugerencia de una madre sobre "qué hacer cuando un niño es rebelde sin tener que pegarle" (Encuesta E16), porque visibiliza la persistencia de prácticas disciplinarias violentas como horizonte cultural y revela la necesidad de las familias por alternativas de crianza positiva. Esto mismo se muestra como una ventana de oportunidad para fortalecer el seguimiento y continuidad de las intervenciones y el impacto de las herramientas brindadas (como la guía para familias 1 y 2), herramientas para la regulación emocional (emocionómetro y calendario emocional) y la promoción de los derechos de los niños y niñas ubicando la familia como actores corresponsables en la garantía de los mismos.

### **5.8. Análisis documental: hallazgos por categoría de análisis**

Tras el análisis de las encuestas, se procedió al análisis documental de los diarios de campo, los informes de práctica I y II y las herramientas pedagógicas producidas. A continuación, se presentan, para cada categoría, los hallazgos descriptivos centrales, las tensiones identificadas y los elementos teóricos pertinentes para su interpretación.

#### ***5.8.1. Categoría 1: Transición escolar y garantía de derechos de la primera infancia***

El análisis transversal de los diarios y los informes evidencia que la transición al preescolar en la IES Sede A se configuró como un proceso multidimensional, atravesado por factores institucionales, familiares y sociales. *La Tabla 5* sistematiza los hallazgos centrales de esta categoría organizados por subcategoría, articulándolos con los referentes teóricos del marco conceptual.

#### **Tabla 5.**

*Categoría 1 — Hallazgos y articulación teórica*

<b>Subcategoría</b>	<b>Hallazgo</b>	<b>Articulación con el marco teórico</b>
Derecho a la educación preescolar de calidad	La intervención se posicionó explícitamente desde el enfoque de derechos. La Guía para Familias 2 abordó los derechos fundamentales de los niños y niñas y la promoción de la inclusión, la diversidad y la equidad. La valoración global de la experiencia sugiere que las familias percibieron una oferta institucional respetuosa de la dignidad infantil.	Coherente con la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), la Ley 1098 de 2006 y las Bases curriculares del MEN (2017). Refuerza el planteamiento de García (2016) sobre el enfoque de derechos como sustento metodológico del Trabajo Social educativo, al situar al niño como sujeto titular de derechos y no solo como receptor de servicios.
Bienestar socioemocional y adaptación escolar	El 90% de las familias se sintió "muy tranquilo" frente a la adaptación de sus hijos. Sin embargo, los diarios registraron signos persistentes de desregulación emocional en una porción de los estudiantes, particularmente en la población migrante. La adaptación a rutinas y horarios fue identificada como el principal factor difícil, para la adaptación escolar en la familia. Y la poca corresponsabilidad familiar fue uno de los factores más relevantes según la percepción docente.	Articula con Vázquez (2020) sobre el desarrollo socioemocional como aspecto clave del proceso educativo en la primera infancia. Bronfenbrenner (1987), evidencia que el bienestar socioemocional depende de la calidad de las acomodaciones recíprocas entre el niño y su microsistema escolar y familiar.
Factores protectores y barreras de la transición	Factores protectores identificados: ambiente acogedor, actividades lúdicas, comunicación con docentes, horarios flexibles. Barreras estructurales: situación de movilidad humana de la población, fragilidad de redes en familias migrantes, condiciones laborales precarias de los cuidadores, garantía de derechos de los niños y niñas.	Coherente con ICBF (2017) y Restrepo (2022), quienes señalan que las transiciones educativas en el contexto colombiano están atravesadas por desigualdades estructurales. Desde Bronfenbrenner (1987), los factores protectores operan en el microsistema y mesosistema, mientras que las barreras se sitúan en el exosistema y macrosistema.

*Nota.* Elaboración propia con base en el análisis documental y las encuestas de satisfacción.

Los hallazgos pueden interpretarse desde dos perspectivas principales. Primeramente, desde el enfoque de derechos humanos (García, 2016; García Verdugo, 2014), la intervención

logró posicionar a los niños y niñas como sujetos titulares de derechos, traduciendo el mandato normativo en estrategias concretas. Y segundo, desde el enfoque sistémico-ecológico de Bronfenbrenner (1987), los hallazgos confirman que la transición exitosa depende fuertemente de la calidad de las acomodaciones entre los distintos sistemas que rodean **las niñas y los niños**, y que las dificultades no pueden atribuirse individualmente, pues estos son una expresión de tensiones entre los sistemas que se materializan en la adaptación exitosa o no del infante al sistema educativo.

Como tensión principal de esta categoría, se identifica la brecha entre el discurso institucional sobre derechos de la infancia, presente en el Manual de Convivencia y en los símbolos de la institución, y la materialización concreta de estos derechos en condiciones de profunda desigualdad estructural. Esta tensión es coherente con lo señalado por Restrepo (2022) sobre la fragmentación entre niveles educativos y la reducción de la transición escolar a un trámite administrativo.

### **5.8.2. Categoría 2: Corresponsabilidad familiar como eje protector**

El análisis de esta categoría arroja los hallazgos más significativos para la interpretación crítica de la experiencia. Los datos de las encuestas, contrastados con las observaciones registradas en los diarios y los informes, configuran un cuadro que revela tanto las posibilidades movilizadoras de la intervención como sus límites estructurales. La Tabla 6 sistematiza los hallazgos centrales.

#### **Tabla 6.**

*Categoría 2 — Hallazgos y articulación teórica*

Subcategoría	Hallazgos	Articulación con el marco teórico
Concepciones y prácticas de crianza	<p>Persistencia de concepciones disciplinarias violentas como modo disciplinar común, evidenciada por la sugerencia explícita de una madre: "qué hacer cuando un niño es rebelde sin tener que pegarle" (E16). Coexiste con la apertura de las familias a recibir orientación sobre crianza positiva (5 menciones de talleres sobre rutinas y comportamiento). Las docentes coinciden en que no se evidencian prácticas de violencia física en el aula y, por el contrario, enfatizan la importancia de un entorno seguro, afectivo y respetuoso para los niños. Consideran fundamental corregir con amor, promover el diálogo y enseñar el respeto a partir de la inclusión, la igualdad y la atención a la diversidad, interviniendo pedagógicamente ante cualquier conducta inadecuada. De este modo, priorizan el buen trato como base del desarrollo social y emocional.</p>	<p>El hallazgo se relaciona con el concepto de Chica (2023), quien plantea la necesidad de superar concepciones autoritarias de la crianza para construir una corresponsabilidad consciente. Desde Bronfenbrenner (1987), las prácticas de crianza son expresión del microsistema familiar, pero están atravesadas por valores del macrosistema cultural.</p>
Participación familiar en la vida escolar	<p>Alta participación familiar en los talleres del 21 al 25 de octubre de 2024 (20 encuestas válidas), pero marcadamente feminizada: 85% madres, 10% padres, 5% otro familiar. La intervención logró movilizar a las familias, pero no transformó las dinámicas de género en la distribución del cuidado. Se identificó que la participación de las familias durante la aplicación del taller para familias fue mayor en el grado Jardín, mientras que para el grado transición 1 y 2 fue menor, lo cual también se evidencia en el número de participantes en la encuesta. A medida que aumenta el grado escolar existe menor corresponsabilidad de los padres con el proceso educativo de las niñas y los niños. A pesar de que hubo una alta participación en los talleres las actividades curriculares en casa no tuvieron un acompañamiento familiar constante y en la mayoría de los casos inexistente.</p>	<p>Coherente con Flórez et al. (2017), quienes documentan que el acompañamiento familiar en Colombia tiende a ser asumido mayoritariamente por figuras femeninas. Bronfenbrenner (1987) ubicaría la distribución del cuidado en el exosistema (dinámicas laborales) y macrosistema (valores culturales sobre roles de género).</p>

---

Alianza familia-escuela como factor protector	La comunicación constante con las docentes fue valorada por el 45% de las familias como factor facilitador. La intervención fortaleció esta alianza mediante la Guía para Familias y el Diario del Explorador Santanderino, que operaron como dispositivos de articulación cotidiana entre los dos microsistemas centrales del niño.	Articula con Bronfenbrenner (1987) sobre el mesosistema como espacio protector privilegiado del desarrollo infantil. Coherente con Chica (2023) sobre la corresponsabilidad como construcción que requiere dispositivos institucionales concretos. Operacionaliza el mandato normativo de la Ley 1804 de 2016 y el Decreto 1411 de 2022 y el plan nacional de orientación escolar.
---	--	--

---

*Nota.* Elaboración propia con base en el análisis documental y las encuestas de satisfacción.

La lectura teórica de esta categoría se enriquece especialmente con el aporte del enfoque sistémico-ecológico. La corresponsabilidad familiar vendría siendo la construcción concreta del mesosistema que enlaza tanto el microsistema familiar con el microsistema escolar (Bronfenbrenner, 1987). La intervención fortaleció dicha articulación, pero las limitaciones del exosistema (dinámicas laborales, distribución de género del cuidado) y del macrosistema (valores culturales sobre la crianza) operaron como condicionamientos estructurales que la sola acción del Trabajo Social no podía revertir, viéndose limitada en su accionar más profundo.

Asimismo, esta visión dialoga directamente con la postura dialéctico-crítica de Jara (2018), que reconoce la realidad social como histórica y contradictoria. La alta participación familiar y la valoración positiva de la intervención conviven dialécticamente con la persistencia de desigualdades de género y de prácticas culturales no problematizadas. La feminización del cuidado evidenciada en el 85% de respondientes mujeres no es un dato negativo en sí mismo (en tanto refleja un compromiso real con la educación de los hijos),

pero sí funge como una manifestación de un orden social más amplio que la intervención debe leer con sentido crítico, evitando reproducirlo acríticamente en futuras estrategias.

### 5.8.3. *Categoría 3: Gestión y orientación socioeducativa desde el Trabajo Social*

Los hallazgos de esta categoría se construyen principalmente a partir del análisis de los diarios de campo y los informes, y se refieren al proceso de diseño, implementación y apropiación de las estrategias pensadas desde la disciplina. *La Tabla 7* expone los hallazgos centrales.

**Tabla 7.**

*Categoría 3 — Hallazgos y articulación teórica*

<b>Subcategoría</b>	<b>Hallazgo</b>	<b>Articulación con el marco teórico</b>
Herramientas pedagógicas como instrumentos de intervención	Diseño y producción de dos herramientas: la Guía para Familias (dos módulos sobre adaptación, acompañamiento, desarrollo socioemocional y garantía de derechos de las niñas y niños) y el Diario del Explorador Santanderino (calendario emocional y emociómetro adaptado de Isern, 2016). Coherencia entre las temáticas abordadas y los factores difíciles identificados por las familias en las encuestas.	Articula con Garita-Pulido (2022) sobre la pertinencia de la intervención orientadora en la primera infancia. Coherente con Goldar y Chiavetta (2021) sobre las herramientas educomunicativas como aportes metodológicos del Trabajo Social. Operacionaliza los lineamientos del MEN (2021) sobre orientación escolar.
Rol del Trabajo Social en la gestión educativa	La intervención preprofesional fue la única intervención sistemática del Trabajo Social en el nivel preescolar de la institución durante 2024. La practicante asumió roles de mediadora entre institución y familias, diseñadora de herramientas, formadora en talleres y articuladora con el equipo docente. La valoración positiva de la "comunicación con docentes" (45%) reconoce directamente esta función.	Coherente con Santos et al. (2023), quienes documentan que la acción del trabajador social en el ámbito educativo tiene impacto positivo en el bienestar de los estudiantes y en la construcción de relaciones escuela-familia-comunidad. Articula con Veloza-Soler et al. (2022) sobre el rol del TS en contextos escolares colombianos. Coherente con FITS (2024) y el Consejo General del TS (2023).

---

Estrategias de movilización familiar desde el enfoque de derechos	Estrategia educomunicativa como eje articulador: invitaciones diseñadas a los padres de familia, talleres presenciales, divulgación a través de plataformas institucionales, cuaderno viajero y guías pedagógicas. Resultado: 20 encuestas válidas y promedio 4.85/5 en valoración y entrevistas docente. Ejecución efectiva de la corresponsabilidad consagrada en el marco normativo.	Articula con Raya Díez et al. (2018) sobre el Trabajo Social como disciplina transformadora orientada a la justicia social. Coherente con la Ley 1804 de 2016, el Decreto 1411 de 2022 y la Ley 2294 de 2023, que consagran la corresponsabilidad como principio rector de la atención a la primera infancia.
---	---	---

---

*Nota.* Elaboración propia con base en el análisis documental.

Frente al el marco teórico, los hallazgos de esta categoría pueden interpretarse desde la postura del Trabajo Social educativo descrita por Santos et al. (2023), Veloza-Soler et al. (2022) y Garita-Pulido (2022). La presente intervención sistematizada confirma que el Trabajo Social en la educación preescolar oficial cumple funciones que trascienden la atención individual: articula actores, diseña dispositivos socioeducativos y traduce el eje normativo en estrategias concretas con capacidad de movilizar a las familias. Podemos relacionar este hallazgo con la concepción del Trabajo Social como disciplina transformadora planteada por Raya Díez et al. (2018).

No obstante, la articulación teórica también revela una tensión central: el reconocimiento informal del rol disciplinar del Trabajador Social contrasta con su no institucionalización formal en la planta de personal en la IE. La ausencia de un cargo permanente de Trabajo Social en el nivel preescolar evidencia, como señalan Santos et al. (2023), que la presencia de la disciplina en contextos escolares colombianos sigue siendo marginal frente a otras profesiones, lo que limita estructuralmente la sostenibilidad de los aportes generados durante intervenciones puntuales como la práctica preprofesional.

#### 5.8.4. Categoría 4: Aprendizajes, nudos críticos y proyecciones disciplinares

El análisis de esta categoría se construye a partir de las reflexiones registradas por la practicante en los diarios de campo, las conclusiones de los informes y el análisis transversal de las tres categorías anteriores. La Tabla 8 sintetiza los hallazgos centrales.

**Tabla 8.**

*Categoría 4 — Hallazgos y articulación teórica*

Subcategoría	Hallazgo	Articulación con el marco teórico
Logros y alcances de la intervención	Aprobación institucional de la propuesta. Producción y validación de dos herramientas pedagógicas con potencial de replicabilidad. Realización exitosa de los talleres con familias (4.85/5 de satisfacción promedio). Reconocimiento institucional del aporte específico del Trabajo Social al proceso preescolar. Acuerdo de divulgación a través de plataformas institucionales.	Coherente con Goldar y Chiavetta (2021) sobre los aportes metodológicos del Trabajo Social que emergen de las prácticas situadas. Articula con Cifuentes-Patiño (2019) sobre la sistematización como producción de saber disciplinar desde la práctica. El Trabajo Social en la orientación escolar contribuye al desarrollo socioemocional y la garantía de derechos de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2022). Se concibe como un proceso pedagógico integral que articula atención, prevención y acompañamiento frente a riesgos psicosociales y académicos (Ministerio de Educación Nacional, 2021).
Nudos críticos y limitaciones	Feminización persistente del cuidado, no problematizada explícitamente por los actores de la intervención. Imposibilidad estructural de garantizar la continuidad de las estrategias por la ausencia de cargo permanente de un profesional de Trabajo Social. Limitaciones de tiempo y recursos para una intervención más profunda con familias migrantes. Persistencia de concepciones disciplinarias violentas que las herramientas no abordaron explícitamente.	Articula con la postura dialéctico-crítica de Jara (2018), que reconoce las contradicciones y tensiones como elementos constitutivos de los procesos sociales. Coherente con Cifuentes-Patiño (2019) sobre la importancia de la reflexividad crítica sobre la propia práctica.

---

Aportes metodológicos para el TS en educación oficial	Validación de dos herramientas educomunicativas (Guía para Familias y Diario del Explorador Santanderino) como dispositivos replicables. Documentación del proceso de diseño participativo con docentes y familias. Construcción de saber situado sobre el TS en el preescolar oficial colombiano, campo escasamente documentado.	Articula con Santos et al. (2023) y Veloza-Soler et al. (2022) sobre la necesidad de producir conocimiento disciplinar específico para el TS educativo. Coherente con Goldar y Chiavetta (2021) y Cifuentes-Patiño (2019) sobre la sistematización como modalidad de producción de aportes metodológicos.
---	---	---

---

*Nota.* Elaboración propia con base en el análisis transversal de las fuentes primarias.

Desde la perspectiva dialéctico-crítica de Jara (2018), los hallazgos de esta categoría se leen como expresión de la naturaleza contradictoria de los procesos sociales: los logros movilizados de la intervención se relacionan con nudos críticos y limitaciones estructurales que no se resolvieron en el alcance de la práctica preprofesional.

Como proyecciones disciplinares emerge: la necesidad de avanzar hacia la institucionalización del Trabajo Social en preescolar oficial; la pertinencia de profundizar el enfoque de género en futuras intervenciones de corresponsabilidad familiar; la utilidad de las herramientas educomunicativas como dispositivos de gestión socioeducativa replicables; y la consolidación de la sistematización de experiencias como modalidad de producción de conocimiento disciplinar situado, en línea con los planteamientos de Goldar y Chiavetta (2021) y Cifuentes-Patiño (2019).

## **6. Comprensión de la experiencia**

Este capítulo corresponde al cuarto tiempo de Jara (2018): la reflexión de fondo, el momento metodológico clave de toda sistematización, pues exige ir más allá de la descripción para preguntarse por qué ocurrió lo que ocurrió, qué tensiones constitutivas atravesaron la experiencia y qué lógicas profundas pueden leerse en sus contradicciones. Se trata, en palabras de Jara (2018), del tiempo en que la sistematización deja de ser narración

para convertirse en producción de conocimiento crítico. Y, como señala Cifuentes-Patiño (2019), la sistematización rigurosa requiere sostener la complejidad sin reducirla; nombrar los logros sin desconocer sus límites; reconocer las tensiones sin que ello implique deslegitimar lo construido.

### **6.1. La transición al preescolar como proceso atravesado por desigualdades estructurales**

Los hallazgos en este apartado permiten afirmar que, aunque la valoración global de las familias sobre la transición fue ampliamente positiva, esta percepción favorable convivió con dificultades concretas y persistentes en la adaptación. Esta coexistencia se puede interpretar como expresión de la naturaleza dialéctica de los procesos sociales en escenarios de desigualdad expresados por Jara (2018).

A continuación, *La Tabla 9* sintetiza la interpretación desarrollada en este apartado, organizando las tres tensiones identificadas con sus hallazgos empíricos articulados y la lectura teórica crítica que los acompaña.

#### **Tabla 9.**

*Matriz interpretativa del apartado transición y desigualdades estructurales*

<b>Tensión interpretativa</b>	<b>Hallazgos articulados</b>	<b>Lectura teórica crítica</b>
Coexistencia entre valoración positiva y desigualdades estructurales persistentes	El 90% de las familias se sintió "muy tranquilo" pero los diarios registran desregulación emocional. Las dinámicas laborales y la fragilidad de redes operaron como condicionantes diferenciadores. No todas las familias presentan las mismas condiciones contextuales.	Lectura dialéctica (Jara, 2018): los logros y los límites coexisten sin contradecirse. Bronfenbrenner (1987): los niveles exo y macrosistémicos atraviesan al microsistema familiar y escolar.

Brecha entre el discurso normativo de derechos y su materialización en condiciones desiguales	La IES y el marco normativo consagran derechos robustos. Sin embargo, las familias enfrentan precariedad laboral, inestabilidad habitacional y fragmentación de redes que limitan su ejercicio efectivo y corresponsabilidad educativa.	Restrepo (2022) sobre la fragmentación del sistema educativo. García (2016) sobre la operacionalización del enfoque de derechos. Jara (2018) sobre la realidad como tensión entre lo normativo y lo material.
Función amortiguadora del microsistema escolar acogedor frente a condicionamientos estructurales	Factores protectores reportados: ambiente acogedor, comunicación con docentes, actividades lúdicas. Las herramientas pedagógicas potenciaron este efecto, pero sin transformar las condiciones estructurales a profundidad.	Bronfenbrenner (1987) sobre el microsistema como espacio protector. Vázquez (2020) sobre el desarrollo socioemocional. Distinción entre amortiguar y transformar como categoría analítica clave.

*Nota.* Elaboración propia.

### **6.1.1. La transición como momento crítico: factores estructurales**

El primer hallazgo que organiza la interpretación es que la transición al preescolar concentró las tensiones del contexto institucional, familiar y social. Por un lado, teniendo población preescolar migrante, principalmente con origen venezolano, sumado a otros factores precarios relacionados con vivienda, sustento económico, negligencias en cuanto a la educación, entre otros.

Estas condiciones se sitúan simultáneamente en varios niveles del modelo bioecológico. En el microsistema familiar, las familias migrantes enfrentan condiciones materiales precarias que limitaron su capacidad de acompañamiento cotidiano. En el mesosistema, la ausencia de redes extendidas de apoyo (abuelos, tías, vecinos) que en otros contextos amortiguan los procesos de transición se convirtió en un vacío estructural. En el exosistema, las dinámicas laborales informales propias de la población migrante condicionaron los horarios y las disponibilidades para el acompañamiento escolar. En el

macrosistema, las representaciones culturales sobre la condición migrante operaron, en algunos casos, como factores adicionales de exclusión simbólica.

Tomando la situación desde esta perspectiva, se puede comprender, por ejemplo, por qué la población migrante puede presentar signos más agudos de desregulación emocional y dificultades de adaptación en el aula. Más que ser una dificultad individual de los niños o una responsabilidad de sus familias, esto refleja cómo las condiciones del entorno terminan influyendo en su desarrollo socioemocional. Como señala Restrepo (2022), las transiciones educativas en el contexto colombiano están atravesadas por desigualdades estructurales que la sola acción institucional no puede resolver pero que sí puede visibilizar y mitigar parcialmente.

### ***6.1.2. La brecha entre el discurso normativo de los derechos y su materialización***

El segundo hallazgo central es la persistencia de una brecha entre el discurso institucional sobre derechos de la infancia y la materialización concreta de esos derechos en condiciones de profunda desigualdad estructural. La IE de Santander cuenta con un Manual de Convivencia (2023) que reconoce explícitamente los derechos fundamentales de las niñas y niños y se proclama históricamente como defensora del derecho a la educación. Estos discursos se reflejan en sus símbolos, su himno y su horizonte institucional. Pese a ello, la materialización de estos derechos chocó cotidianamente con las condiciones materiales reales de las familias: precariedad laboral, inestabilidad habitacional, fragilidad de redes y, en el caso de las familias migrantes, dificultades adicionales de regularización y acceso a servicios.

Esta tensión no es exclusiva de la institución, ni es responsabilidad atribuible a su equipo directivo. Es expresión de un problema estructural más amplio del sistema educativo colombiano que Restrepo (2022) describe como la fragmentación entre niveles educativos y la reducción de la transición al preescolar a un trámite administrativo. La normativa colombiana consagra principios robustos de garantía de derechos y corresponsabilidad, pero

su operacionalización en las instituciones educativas oficiales depende de condiciones materiales (recursos, personal especializado, articulación interinstitucional) que con frecuencia están ausentes o insuficientes.

La intervención preprofesional sistematizada se posicionó explícitamente desde el enfoque de derechos, como evidencia el contenido de la Guía para Familias 2, que aborda los derechos fundamentales de las niñas y niños y la promoción de la inclusión, la diversidad y la equidad, y logró traducir el mandato normativo en estrategias concretas. No obstante, la intervención reconoce sus propios límites: no podía resolver las desigualdades estructurales de raíz, sino apenas hacerlas visibles y ofrecer, a partir de este punto, dispositivos socioeducativos que mitigaran sus efectos en el corto plazo. Esta es una de las contradicciones de toda intervención disciplinar en contextos de desigualdad: lo que se logra tiene valor real, pero no puede reemplazar las transformaciones estructurales que escapan al alcance de la práctica preprofesional.

### ***6.1.3. Los factores protectores como expresión del microsistema escolar***

El tercer hallazgo es la importancia de los factores protectores identificados por las familias en las encuestas. El ambiente acogedor del preescolar fue mencionado por el 75% de las familias, las actividades lúdicas por el 45% y la comunicación con los docentes por otro 45%. Estos factores son fundamentalmente humanos y relacionales. Una madre de un estudiante de jardín lo expresó con claridad cuando describió la experiencia como "excelente, tiene una profesora muy amable" (E03). Otra señaló que la transición fue "realmente muy buena, ella está contenta con los compañeros, colegio y maestra" (E18).

Estas expresiones revelan que, para las familias, el ámbito humano de la institución es tanto o más importante que sus aspectos formales. Este hallazgo confirma la centralidad del microsistema escolar como espacio de desarrollo seguro: cuando el aula opera como un entorno acogedor y los docentes mantienen comunicación abierta con las familias, las

condiciones del exo y macrosistema, sin desaparecer, se ven amortiguadas por el efecto protector del microsistema (Bronfenbrenner, 1987). La intervención del Trabajo Social fortaleció este efecto al diseñar herramientas pedagógicas que potenciaron la calidez del microsistema y la articulación entre microsistema escolar y microsistema familiar. Por lo tanto, podemos decir que este aspecto estuvo exitosamente ejecutado como practicante preprofesional.

Sin embargo, este hallazgo no debe leerse como evidencia de que las desigualdades estructurales se resolvieron. Más bien, sugiere que el microsistema escolar acogedor cumplió una función amortiguadora frente a condiciones estructurales adversas, pero no las transformó en su totalidad. Críticamente, la intervención logró efectos reales en el plano cotidiano, pero las tensiones de fondo (desigualdad económica, situación migratoria, distribución desigual del cuidado, entre otros) permanecen intocadas. Reconocer esto no desvaloriza lo logrado: lo dimensiona en su justa medida y abre las preguntas que el capítulo de conclusiones deberá retomar.

## **6.2. La movilización de las familias hacia la corresponsabilidad: posibilidades y límites**

Uno de los resultados fue ver que, aunque las herramientas pedagógicas ayudaron a generar cambios, también se mantuvieron dificultades más profundas durante todo el proceso. En ese sentido, la intervención sí logró que las familias participaran, pero esa participación siguió reflejando las mismas formas de crianza, roles de género y condiciones sociales que influyeron en quiénes estuvieron presentes y quiénes no. Es decir, la disparidad de muestras en relación con género, por ejemplo, puede crear sesgos o inclinaciones interpretativas al existir un vacío de perspectiva diferente en las respuestas y, posteriormente, análisis de los resultados.

**Tabla 10.***Matriz interpretativa de corresponsabilidad familiar*

<b>Tensión interpretativa</b>	<b>Hallazgos articulados</b>	<b>Lectura teórica crítica</b>
Mobilización efectiva con replicación del orden de género	La participación familiar en los talleres fue mayoritariamente femenina. Esto, porque las herramientas, pensadas para la "familia" en primera instancia, fueron apropiadas casi exclusivamente desde la lectura de las madres al ser la población que más asistió a las actividades pedagógicas en comparación a sus pares familiares (papás, abuelos, tíos, entre otros)	Flórez et al. (2017) ubican el acompañamiento femenino del proceso escolar como expresión de una distribución desigual del cuidado en Colombia. Bronfenbrenner (1987) sitúa estas dinámicas en el exo y macrosistema, fuera del alcance directo de la intervención preprofesional.
Apertura familiar a la crianza positiva sin tematización explícita en las herramientas pedagógicas	Una madre formuló de manera literal la pregunta "qué hacer cuando un niño es rebelde sin tener que pegarle" (E05). El registro evidencia una realidad de modo de crianza atravesado por la violencia disciplinaria, junto con una disposición clara a recibir alternativas más respetuosas.	Chica (2023) plantea la corresponsabilidad como construcción que requiere superar concepciones autoritarias. La pregunta funciona como síntoma de una transición cultural que demanda dispositivos disciplinares que ofrezcan rutas concretas, no solo enunciados normativos.
Alianza familia-escuela funcional con sostenibilidad institucional frágil	La Guía para Familias y el Diario del Explorador Santanderino operaron como puente cotidiano entre hogar y aula. El equipo docente acogió las herramientas, pero su continuidad quedó atada a la presencia de la practicante y la escasa iniciativa de los pares institucionales por continuar con el proceso pedagógico.	Desde el enfoque sistémico (Bronfenbrenner, 1987), se identifica el mesosistema como espacio protector privilegiado. La fragilidad detectada anticipa la tensión central del apartado 10.3: sin institucionalización del cargo de Trabajo Social, el mesosistema construido depende de coyunturas y voluntades particulares.

*Nota.* Elaboración propia.

### ***7.3.1 La feminización del cuidado: una dinámica que la intervención visibiliza, pero no transforma***

Las personas que asistieron a los talleres y diligenciaron las encuestas fueron, en su gran mayoría, las madres de las niñas y niños. Este dato, lejos de constituir una particularidad de la institución, replica una dinámica nacional ampliamente documentada: el acompañamiento de los procesos escolares de los hijos en Colombia es asumido predominantemente por las figuras femeninas del hogar (Flórez et al., 2017).

Por un lado, la presencia masiva de las madres expresa un compromiso real con la educación de los hijos: una organización de tiempos, un trabajo emocional cotidiano y una disposición a recibir orientación que merecen ser nombrados positivamente. Pese a esto, esa misma presencia evidencia una distribución del cuidado que sobrecarga a las mujeres y que, simultáneamente, exime a los padres de su responsabilidad efectiva. Aunque bien está hacer la salvedad de que, al no contar con la perspectiva de los padres, no podríamos afirmar con total certeza un desinterés, una imposibilidad por jornadas de trabajo extensas u otras razones que impidan una distribución más equitativa del cuidado.

### ***7.3.2 La crianza positiva: una demanda visible y una respuesta pendiente***

Entre las sugerencias temáticas formuladas por las familias en la encuesta de satisfacción, una merece detenerse por su aporte interpretativo. Se trata de una madre que solicitó "pautas para cuando un niño es rebelde sin tener que pegarle" (E05). Esta sola frase visibiliza varias dimensiones a la vez: la persistencia del castigo físico como normativa implícita disciplinaria, y la disposición de las familias a transitar hacia formas no violentas de crianza y, simultáneamente, la dificultad para encontrar caminos prácticos cuando ese tránsito no ha sido acompañado adecuadamente.

Esta pregunta se relaciona directamente con Chica (2023), planteando que la corresponsabilidad familiar exige superar concepciones autoritarias y construir relaciones intergeneracionales basadas en la dignidad y el reconocimiento mutuo. La intervención sistematizada abrió el espacio para que esta demanda emergiera, lo cual constituye en sí mismo un logro significativo en este trabajo. Aunque las herramientas pedagógicas no abordaron de manera explícita el manejo no violento del comportamiento o crianza respetuosa, esto supone un vacío reconocible y una proyección concreta para futuros procesos de Trabajo Social educativo en preescolar.

Una sola intervención preprofesional, con tiempos y recursos limitados no podía cubrir la totalidad de las demandas que un campo tan complejo plantea. Lo que sí queda como legado es el reconocimiento empírico de que la crianza positiva debe formar parte explícita del repertorio de cualquier intervención disciplinar en este nivel educativo tanto preescolar como general en Colombia.

### ***7.3.3 La alianza familia-escuela: dispositivos que funcionan, sostenibilidad que no está garantizada***

La comunicación con los docentes apareció reiteradamente entre los factores que las familias identificaron como facilitadores de la adaptación. Dicho dato evidencia que los dispositivos producidos durante la intervención, entiéndase la Guía para Familias y el Diario Explorador Santanderino, operaron efectivamente como puentes entre el hogar y el aula. En términos de Bronfenbrenner (1987), la intervención fortaleció el mesosistema como espacio protector privilegiado del desarrollo infantil. Sin embargo, la pregunta crítica se asoma cuando se habla de sostenibilidad.

¿Qué ocurre con estos dispositivos metodológicos aportados cuando concluye la práctica preprofesional? La continuidad de las herramientas y sus procesos depende a su vez de condiciones institucionales que la sola gestión de un practicante no puede garantizar. Por

lo tanto, la apropiación del equipo docente, la voluntad de la dirección escolar para incorporar estos instrumentos como un recurso permanente y la disponibilidad de personal disciplinar son indispensables para sostener el vínculo cotidiano con las familias.

### **6.3. El Trabajo Social en la gestión y orientación educativa: un aporte específico en un campo subrepresentado**

El tercer apartado de la comprensión interpretativa se concentra en el lugar disciplinar del Trabajo Social en la experiencia sistematizada y, en particular, en su contribución específica a la gestión y orientación educativa. La pregunta que organiza este apartado es de doble filo: ¿qué aportó la disciplina al proceso vivido por la institución, las familias y los niños, y qué revela esa misma experiencia sobre el lugar institucional que el Trabajo Social ocupa (o no ocupa) en la educación preescolar oficial colombiana?

Durante el año 2024, la práctica preprofesional se forjó como la única presencia disciplinar sistemática en el nivel preescolar de la Sede A. La institución no contaba con un cargo permanente para profesionales de Trabajo Social en este nivel, situación que no es exclusiva de la IES, es más una realidad de una precariedad estructural (Santos et al., 2023; Veloza-Soler et al., 2022). Lo que la practicante asumió no fue, por tanto, un complemento o apoyo con un par profesional de Trabajo Social: fue más retador, tener que representar sola la presencia disciplinar misma dentro de la IE.

La sola realización de la práctica visibiliza una ausencia institucional que de otro modo permanecería naturalizada. La sistematización aporta así una contribución que rodea sus objetivos en el plan de trabajo: documentar empíricamente el aporte específico del Trabajo Social a la gestión y orientación educativa en el preescolar oficial, generando insumos que pueden alimentar futuras gestiones de incidencia política para la creación de cargos permanentes.

En la *Tabla 11* se despliegan las tensiones que organizan la interpretación del aporte disciplinar y de las funciones específicas del Trabajo Social en la orientación educativa.

**Tabla 11.**

*Matriz interpretativa del apartado el Trabajo Social en la orientación educativa*

<b>Tensión interpretativa</b>	<b>Hallazgos articulados</b>	<b>Lectura teórica crítica</b>
Reconocimiento informal del rol orientador frente a la no institucionalización del cargo	El equipo docente, las directivas y las familias valoraron consistentemente la labor de la practicante como mediadora, formadora y articuladora. Sin embargo, la institución no cuenta con un cargo permanente de Trabajo Social en preescolar que refleje dicho reconocimiento disciplinar.	Santos et al. (2023) y Veloza-Soler et al. (2022) documentan esta paradoja como condición estructural del Trabajo Social educativo colombiano. La marginalidad no se debe a falta de pertinencia disciplinar sino a un déficit de visibilidad institucional y de incidencia política.
Capacidades disciplinares específicas para la orientación educativa que diferencian al Trabajo Social	La intervención desplegó tres funciones disciplinares características: mediación entre actores institucionales, familiares y comunitarios; diseño de dispositivos socioeducativos; y traducción del marco normativo en estrategias prácticas. Estas funciones constituyen el aporte específico de la disciplina a la gestión y orientación educativa.	Garita-Pulido (2022) sobre la intervención orientadora grupal en primera infancia. El MEN (2021), en su Plan Nacional de Orientación Escolar, reconoce explícitamente la relevancia del Trabajo Social en este campo. Goldar y Chiavetta (2021) sobre las herramientas educomunicativas como aporte metodológico disciplinar.
Logros con sostenibilidad estructural no garantizada	Las herramientas producidas, los vínculos construidos y el conocimiento generado durante la práctica quedaron, al concluir el año lectivo, sin un actor institucional formalmente encargado de sostenerlos. La continuidad depende del azar de futuras prácticas o de iniciativas institucionales. Realidades que no garantizan continuidad de los procesos.	Cifuentes-Patiño (2019) sobre la sistematización como producción de saber que debe alimentar incidencias políticas concretas. La tensión entre logro y sostenibilidad reaparece aquí desde el ángulo institucional, confirmando la articulación entre las cuatro categorías de análisis.

*Nota:* Elaboración propia.

### ***6.3.1. La función mediadora: el Trabajo Social como articulador en la gestión y orientación educativa***

La practicante asumió de manera continua el rol de tender puentes entre la institución educativa, las familias y la comunidad educativa. La función mediadora del Trabajo Social en orientación se materializó en gestos concretos: la traducción de los códigos institucionales hacia las familias y de las preocupaciones familiares hacia los docentes; el acompañamiento personalizado a casos donde la diversidad sociocultural exigía aproximaciones específicas; la articulación con el área de psico-orientación durante las primeras semanas de la práctica; el seguimiento de remisiones y la estructuración de formatos para mejorar la circulación de información dentro de la institución. Como señala Garita-Pulido (2022), la intervención orientadora en primera infancia exige precisamente esta vocación articuladora, y constituye uno de los aportes más distintivos del Trabajo Social al campo educativo.

Esta función mediadora se diferencia de la que cumplen otras profesiones presentes en el ámbito escolar. Mientras la psicología escolar tiende a focalizarse en procesos individuales y la orientación educativa formal en lo vocacional, el Trabajo Social aporta una mirada estructural y relacional que conecta el microsistema escolar con los sistemas más amplios donde se origina buena parte de las dificultades observadas en el aula.

### ***6.3.2. El diseño de dispositivos socioeducativos: orientación más allá de la atención individual***

La segunda capacidad disciplinar que la experiencia demostró es la de diseñar dispositivos socioeducativos. La Guía para Familias 1 y 2, y el Diario Explorador Santanderino fueron herramientas que respondieron a un proceso disciplinar que articuló los hallazgos del diagnóstico con los referentes teóricos del enfoque de derechos, el desarrollo socioemocional y la corresponsabilidad familiar.

Este aporte se distingue cualitativamente de la atención individual a los casos remitidos. La orientación educativa, cuando es asumida desde el Trabajo Social, responde a problemas ya configurados, y diseña dispositivos preventivos y formativos que operan en el plano colectivo. El Plan Nacional de Orientación Escolar del MEN (2021) reconoce esta dimensión preventiva y formativa como parte de la orientación, y la sistematización aporta un ejemplo concreto de cómo el Trabajo Social puede operacionalizar esa dimensión en condiciones reales dentro de IES.

Goldar y Chiavetta (2021) plantean que las herramientas educomunicativas constituyen un aporte metodológico legítimo del Trabajo Social y deben sistematizarse y difundirse para enriquecer el repertorio disciplinar. La presente sistematización contribuye precisamente a ese propósito, documenta dos herramientas que pueden replicarse en contextos similares y que, en su misma línea, condensan la mirada disciplinar específica que el Trabajo Social aporta a la orientación educativa.

### ***6.3.3. La traducción del mandato normativo: del derecho consagrado al derecho ejercido***

La tercera capacidad disciplinar que la experiencia evidenció es la de traducir el mandato normativo en estrategias contextualizadas. Los principios de corresponsabilidad familiar y desarrollo integral consagrados en la Ley 1804 de 2016 y el Decreto 1411 de 2022 no se materializan automáticamente en la práctica institucional: requieren actores capaces de convertir esos principios en talleres concretos, en herramientas pedagógicas y en dispositivos cotidianos de articulación entre actores.

Esta función de traducción es característica del Trabajo Social como disciplina práctica orientada a la justicia social (Raya Díez et al., 2018). Se diferencia tanto del trabajo jurídico que opera en el plano de la enunciación normativa, como del trabajo pedagógico estricto que opera en el plano didáctico solamente. El Trabajo Social articula ambos planos al

mediar entre lo normativo y lo cotidiano, entre lo institucional y lo familiar, entre lo enunciado y lo efectivamente vivido por los sujetos titulares de derechos.

La sistematización demuestra que esta capacidad de traducción se desplegó concretamente durante la intervención. La Guía para Familias 2 abordó los derechos fundamentales desde un lenguaje accesible; los talleres tradujeron principios abstractos en conversaciones cotidianas con las familias; el Diario del Explorador Santanderino convirtió el desarrollo socioemocional en un dispositivo lúdico apropiable por niños, niñas y cuidadores. Estos tres ejemplos concretos confirman que desde el rol de Trabajador Social se puede aportar a la orientación educativa una capacidad disciplinar diferenciada que justifica plenamente su presencia permanente en el nivel preescolar.

#### **6.4.Síntesis interpretativa: respuesta a la pregunta orientadora**

Los tres apartados anteriores han expuesto una interpretación crítica de la experiencia que reconoce simultáneamente sus logros y las tensiones estructurales que la atravesaron. Ahora corresponde cerrar el capítulo una síntesis con que articule los hallazgos de las tres categorías y responda de manera integrada a la pregunta orientadora del eje de sistematización.

La respuesta tiene tres dimensiones. La primera es afirmativa: el Trabajo Social aportó efectivamente, durante la intervención, a la garantía de derechos y al bienestar de las niñas y niños. Lo hizo mediante la materialización del eje normativo en estrategias pedagógicas a través del fortalecimiento del microsistema escolar como espacio acogedor, y mediante el diseño de dispositivos de articulación cotidiana entre el hogar y la escuela. La valoración positiva de las familias y el reconocimiento institucional explícito del aporte disciplinar funcionan como evidencias empíricas de esta contribución.

La segunda dimensión es matizada: el aporte a la corresponsabilidad familiar fue real pero desigual. Real, porque la intervención trabajó ampliamente con las familias y abrió

espacios de reflexión sobre concepciones y prácticas de crianza. Desigual, porque esa movilización replicó sin problematizar el orden de género preexistente, no abordó explícitamente las concepciones disciplinarias violentas que algunas familias buscan superar, y no logró llegar a la población migrante con la profundidad que su situación habría requerido. La corresponsabilidad familiar fue, durante la intervención, una iniciativa más que una transformación sostenida a largo plazo.

La tercera dimensión es estructural y crítica: el aporte del Trabajo Social estuvo limitado por las condiciones institucionales en que se desplegó. La ausencia de un cargo permanente generó una desproporción entre la magnitud del trabajo necesario y los recursos disponibles. Esta limitación no es atribuible a la intervención misma; es expresión de una situación estructural del Trabajo Social educativo en Colombia que la sistematización tiene la responsabilidad de visibilizar.

La articulación de estas tres dimensiones permite formular la contribución interpretativa central de la sistematización. La gestión y orientación educativa desde el Trabajo Social aportó significativamente a la garantía de derechos y al bienestar de las niñas y niños durante su transición al preescolar. Ese aporte, demostrado en condiciones empíricas concretas y valorado por todos los actores institucionales, evidenció las capacidades disciplinares específicas del Trabajo Social educativo. Pero ese mismo aporte se trabajó en condiciones estructurales que limitaron su sostenibilidad y lo expusieron a las tensiones propias de un campo disciplinar aún subrepresentado en la educación preescolar colombiana.

El Trabajo Social puede aportar y aporta concretamente al campo de la primera infancia; ese aporte operará siempre en tensión con condiciones del contexto colombiano que solo políticas públicas integrales y procesos disciplinares de incidencia pueden transformar.

## **7. Conclusiones**

Corresponden al quinto tiempo de la propuesta metodológica de Jara (2018): los puntos de llegada. Sintetizan los aprendizajes derivados del proceso de sistematización y se organizan en cuatro niveles que dialogan con los objetivos específicos del trabajo: conclusiones teóricas, metodológicas, sobre la comprensión de la experiencia y sobre los aprendizajes propios del proceso.

### **7.1. Conclusiones teóricas**

La experiencia confirma que el Trabajo Social educativo en preescolar oficial es un campo disciplinar en construcción, donde la presencia profesional sigue siendo precaria pero su pertinencia se reconoce ampliamente cuando se hace presente. La sistematización documenta empíricamente este desfase entre reconocimiento informal y no institucionalización formal, en línea con Santos et al. (2023) y Veloza-Soler et al. (2022).

Una segunda precisión se refiere a la corresponsabilidad familiar. El marco normativo colombiano la consagra como principio, pero la experiencia evidencia que su materialización es desigual, ya que no es un principio que se cumple por su sola enunciación, sino una construcción social atravesada por desigualdades de género, condiciones laborales precarias y formas de crianza heredadas. Reducirla a una cuestión de "voluntad" familiar oculta las condiciones materiales y simbólicas que se requieren para sostenerla.

### **7.2. Conclusiones metodológicas**

El proceso dejó dos aprendizajes metodológicos, el primero se refiere al doble rol de la sistematizadora como sujeto de la experiencia y sujeto que produce la sistematización. Esta posición es una condición epistemológica del Trabajo Social que exige vigilancia reflexiva permanente, materializada en el uso riguroso de los instrumentos (diarios de campo, matrices

de categorización, triangulación de fuentes) y en el diálogo constante y retroalimentado con la directora de trabajo de grado y la literatura disciplinar.

El segundo aprendizaje confirma la efectividad de combinar la postura dialéctico-crítica de Jara con el enfoque sistémico-ecológico de Bronfenbrenner. La primera ofrece la mirada epistemológica que sostiene la complejidad; el segundo ofrece la herramienta analítica para distribuir los hallazgos por niveles y comprender qué dimensiones eran modificables desde la intervención y cuáles la excedían. Esta combinación demostró su productividad a lo largo de todo el proceso y permitió el diálogo constante entre los diferentes puntos de sistematización, especialmente en la triangulación de las fuentes y análisis documental.

### **7.3. Conclusiones sobre la comprensión de la experiencia**

La transición al preescolar opera como un proceso enraizado con desigualdades estructurales que la valoración global tiende a invisibilizar (familias migrantes, condiciones laborales precarias, redes débiles) hacen que el proceso se viva de manera cualitativamente distinta entre los niños y niñas. Una intervención respetuosa de esta diversidad debe incorporar análisis diferenciados que superen los promedios estadísticos.

La segunda es que las herramientas pedagógicas demostraron su capacidad para incidir en las familias hacia un mayor acompañamiento, pero esta incidencia se ejecutó sin problematizar la disparidad de género que la envuelve. La limitación no se atribuye a las herramientas, pero sí a la ausencia del enfoque de género como eje analítico explícito de la intervención. Su incorporación queda como proyección clara para futuras experiencias.

La tercera conclusión se refiere al lugar institucional del Trabajo Social. La experiencia demuestra que la disciplina aporta capacidades específicas a la gestión y orientación educativa en acciones como: mediación entre actores, diseño de dispositivos

socioeducativos, materialización de la normatividad colombiana, que la diferencian de otras profesiones del ámbito escolar. Esta especificidad justifica la institucionalización del cargo permanente dentro de las IES como condición para que los derechos de los niños se materialicen efectivamente.

#### **7.4. Aprendizajes del proceso**

Más allá de lo que produjo la intervención, sistematizarla abrió un segundo nivel de aprendizajes que se sitúan en tres planos. En lo personal-profesional, la sistematización transformó la mirada sobre la propia práctica: lo que durante 2024 se vivía como tareas separadas (diagnóstico, diseño, talleres, evaluación) se reveló como un proceso dinámico cuya interrelación no había sido plenamente consciente hasta el momento de realizar la práctica. Hoy se reconocen tensiones que entonces no se nombraron y decisiones que se tomarían distinto, especialmente en relación con el enfoque de género y la crianza positiva.

En lo disciplinar, el proceso confirmó la potencia del Trabajo Social como disciplina capaz de producir conocimiento desde y para la práctica. Lo que en otros campos se delega en la investigación externa, aquí puede asumirse desde la práctica misma mediante el ejercicio riguroso de la sistematización. Esta capacidad es un rasgo distintivo de la disciplina y parte de su identidad metodológica.

En lo formativo-institucional, el proceso evidenció el valor del acompañamiento sostenido de la directora de trabajo de grado y de los espacios académicos y administrativos de la Escuela de Trabajo Social de la UIS. La sistematización es individual en su escritura, pero colectiva en su construcción de saber: reconocer esta dimensión es parte de los aprendizajes que el propio ejercicio entrega como cierre.

## **8. Recomendaciones**

A continuación, se presentan recomendaciones derivadas de los aprendizajes del proceso, dirigidas a tres destinatarios distintos. Cada recomendación se formula a partir de los hallazgos identificados en la comprensión de la experiencia y busca aportar concretamente al fortalecimiento del Trabajo Social en escenarios similares al sistematizado.

### **8.1. Para la Institución Educativa de Santander y otras instituciones educativas oficiales**

Capacitación en temas específicos: Las familias manifestaron la necesidad de recibir formación y acompañamiento en pautas de crianza relacionadas con el establecimiento de límites, seguridad y protección infantil, respeto entre compañeros y guías para la orientación de tareas escolares desde el hogar

Atención a población migrante: Es necesario fortalecer las redes de apoyo para familias migrantes, quienes enfrentan barreras adicionales como la inestabilidad habitacional y la precariedad de vínculos sociales, lo que afecta la adaptación escolar de los niños

Validación del rol en educación inicial: La sistematización debe servir como base para reclamar el reconocimiento institucional del Trabajo Social en la educación preescolar oficial, un escenario donde la disciplina aún no tiene una presencia permanente garantizada.

### **8.2. Para la Escuela de Trabajo Social de la UIS y la formación disciplinar**

Se sugiere fortalecer dentro del plan curricular de Trabajo Social la formación en el ámbito educativo para la primera infancia, reconociendo la necesidad de brindar una atención más profunda y especializada a este grupo poblacional.

Asegurar las condiciones de trabajo óptimas de los practicantes preprofesionales en las Instituciones donde serán remitidos, con el fin de garantizar los mínimos básicos para un desarrollo pleno de sus actividades curriculares y una buena relación con los pares institucionales dentro de ellas.

### Referencias bibliográficas

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.

Bronfenbrenner, U., y Morris, P. A. (2006). *The bioecological model of human development*. En R. M. Lerner y W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6.ª ed., Vol. 1, pp. 793–828). John Wiley & Sons.

Chica, D. (2023). La corresponsabilidad en la familia y la escuela en la formación integral. *Revista Social Fronteriza*, 3(5), e899. [https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(5\)e899](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(5)e899)

Cifuentes-Patiño, M. R. (2019). Sistematización de experiencias para construir saberes y conocimientos desde las prácticas: sustentos, orientaciones, desafíos. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (28), 371–379. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i28.8079>

Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*.

Colombia, Congreso de la República. (2006). Ley 1098. Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446.

Colombia, Congreso de la República. (2016). Ley 1804. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre. Diario Oficial No. 49.953.

Colombia, Congreso de la República. (2023). Ley 2294. Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026. Diario Oficial No. 52.405.

Colombia, Congreso de la República. (2024). Ley 2383. Por la cual se establecen lineamientos para la educación emocional en Colombia.

- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. MEN.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2021). Plan Nacional de Orientación Escolar. MEN.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2022). Decreto 1411. Por el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015 en lo relacionado con la prestación del servicio de educación inicial. Diario Oficial No. 52.164.
- Consejo General del Trabajo Social. (2023). Trabajo Social en el ámbito educativo: marcos de referencia y buenas prácticas. Consejo General del Trabajo Social de España.
- Federación Internacional de Trabajadores Sociales [FITS]. (2024). Declaración global de principios éticos del trabajo social. FITS.
- Flórez, G., Villalobos, J., y Londoño-Vásquez, D. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Revista Psicoespacios*, 11(18), 91–113.
- García Verdugo, L. (2014). Trabajo social y educación: una aproximación al enfoque de derechos. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(1), 105–114.
- García, A. (2016). El enfoque de derechos humanos en el trabajo social. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 6 (11), 29–49.
- Garita-Pulido, A. V. (2022). La intervención orientadora en la primera infancia: argumentos para delimitar los procesos grupales en la educación preescolar. *Revista Costarricense de Orientación*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.54413/rco.v1i1>

- Gifre Monreal, M., y Esteban Guitart, M. (2013). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, (15), 79–92. <https://doi.org/10.18172/con.656>
- Goldar, M. R., y Chiavetta, V. (2021). Aportes y desafíos de la Sistematización de experiencias en el Trabajo Social y la extensión crítica. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (31), 49–69. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10648>
- Institución Educativa de Santander. (2023). *Manual de convivencia*. Bucaramanga, Colombia.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2017). *Guía orientadora para el tránsito de los niños y niñas desde los programas de atención a la primera infancia del ICBF al sistema de educación formal*. ICBF.
- Isern, S. (2016). *El emocionómetro del inspector Drilo*. NubeOcho.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano — CINDE.
- Mora Betancourth, P. A. (2025). *Sistematización de la práctica profesional de Trabajo Social desde la gestión y orientación en educación preescolar en una institución pública de Bucaramanga 2024* [Trabajo de grado, Universidad Industrial de Santander].
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.
- Raya Díez, E., Caparrós Civera, N., y Carbonero Muñoz, D. (2018). Trabajo social y derechos humanos: una perspectiva contemporánea. *Revista de Trabajo Social*, 40(2), 89–110.

Restrepo Restrepo, J. (2022). Transiciones educativas y articulación entre la educación inicial y la básica primaria en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 45–62.

Santos, V. P., Naranjo-Pinela, T. C., Cedillo-Romero, E. del C., y Mayanza-Paucar, O. A. (2023). Acción del trabajador social en el ámbito educativo. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 315–329.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.517>

UNICEF. (2024). Derechos de los niños. 2 de abril de 2024, de

<https://www.unicef.org/colombia/derechos-de-los-ninos>

Vázquez, R. (2020). Desarrollo socioemocional en la primera infancia: perspectivas para la intervención educativa. Editorial Trillas.

Veloza-Soler, J. V., Vanegas-García, J. H., y Gamboa-Suárez, A. A. (2022). El trabajador social en contextos escolares: una mirada desde la orientación vocacional y ocupacional. *Revista Perspectivas*, 7(1), 42–55.

<https://doi.org/10.22463/25909215.3341>

Viscarret, J. J. (2007). Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social. Alianza Editorial.