

**Implementación de acciones psicosociales en habilidades socioemocionales orientadas a la  
resolución de conflictos en el ámbito escolar de la I.E. El Crucero – séptimo grado**

Andrea Yamile Acevedo Cáceres

Adriana Liseth Dueñas Pedraza

Asesora

Luz Marina Cuchivaguen Quiroz

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades ECSAH

Psicología

2025

## **Agradecimientos**

En primera instancia, elevamos nuestra gratitud a Dios por hacernos posible el desarrollo y culminación exitosa de este maravilloso proyecto social aplicado. Extendemos nuestro reconocimiento a nuestras respectivas familias por su incondicional apoyo y acompañamiento durante todo el proceso.

Expresamos también nuestra más sincera gratitud a las docentes asesoras; Luz Marina Cuchivaguen Quiroz y Emilcen Pérez Gallo, por su valiosa mentoría, por ser parte fundamental de este proceso y por contribuir a nuestro crecimiento y mejora continua.

De manera especial, agradecemos a la comunidad de la Institución Educativa El Crucero por la apertura, el espacio y la confianza brindada para la ejecución de esta iniciativa. En particular, dirigimos nuestro agradecimiento a los estudiantes de grado séptimo y sus docentes, al señor rector Geovanny Velandia, a la señora coordinadora Elizabeth, y a la psicoorientadora Tatiana Cardozo, por su permanente apoyo, disposición y alto compromiso con la materialización de este proyecto.

## Resumen

El presente proyecto social aplicado se desarrolló en la Institución Educativa El Crucero, ubicada en la zona rural del municipio de Sogamoso, Boyacá, y estuvo dirigido a estudiantes de grado séptimo con edades entre los 10 y 13 años. Para el diagnóstico de la problemática se emplearon técnicas e instrumentos como el árbol de problemas y la entrevista semiestructurada, identificando falencias significativas en la convivencia escolar, relacionadas con las siguientes habilidades socioemocionales: regulación emocional, empatía y comunicación asertiva.

El proyecto social aplicado se fundamentó en la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner y en el Enfoque Preventivo de Necesidades en la Educación Socioemocional de Álvarez Bolaños (2020). Se adoptó un enfoque cualitativo con alcance descriptivo y una metodología de acción participativa, reconociendo que el desarrollo de habilidades socioemocionales requiere la implicación activa de toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres de familia) en su condición de actores del microsistema.

Así mismo se planteó el objetivo general *Implementar habilidades socioemocionales: empatía, regulación emocional y comunicación asertiva en los estudiantes, docentes y padres de familia del curso séptimo de la IE El Crucero, mediante acciones psicosociales orientadas en la resolución de conflictos*. La población seleccionada estuvo conformada por 33 estudiantes de séptimo grado, 8 docentes y 18 padres de familia, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional, en función de las dificultades previamente identificadas en este grupo específico.

En cuanto a los resultados se evidenció que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales constituye un eje fundamental para la resolución de conflictos escolares.

Asimismo, se confirmó la relevancia del trabajo integral con toda la comunidad educativa y la necesidad de darle continuidad a las estrategias con la comunidad educativa.

***Palabras clave:*** Regulación emocional, empatía, comunicación asertiva, convivencia escolar, acciones psicosociales, participación comunitaria.

## Abstract

The present applied social project was carried out at Institución Educativa El Crucero, located in the rural area of the municipality of Sogamoso, Boyacá, and was aimed at seventh-grade students between the ages of 10 and 13. To diagnose the issue, techniques and instruments such as the problem tree and the semi-structured interview were used, identifying significant shortcomings in school coexistence related to the following socio-emotional skills: emotional regulation, empathy, and assertive communication.

The applied social project was based on Bronfenbrenner's Ecological Theory of Human Development and on Álvarez Bolaños' (2020) Preventive Needs Approach in Socio-Emotional Education. A qualitative approach with a descriptive scope and a participatory action methodology was adopted, recognizing that the development of socio-emotional skills requires the active involvement of the entire educational community (students, teachers, and parents) as actors within the microsystem.

The general objective was to *implement socio-emotional skills—empathy, emotional regulation, and assertive communication—among students, teachers, and parents of the seventh-grade class at IE El Crucero, through psychosocial actions aimed at conflict resolution*. The selected population consisted of 33 seventh-grade students, 8 teachers, and 18 parents, chosen through purposive non-probability sampling, based on the difficulties previously identified within this specific group.

The results showed that strengthening socio-emotional skills constitutes a key component for resolving school conflicts. Likewise, the importance of comprehensive work involving the entire educational community and the need to ensure continuity of these strategies were confirmed.

**Keywords:** Emotional regulation, empathy, assertive communication, school coexistence, psychosocial actions, community participation.

## Tabla de Contenido

Introducción .....	15
Justificación .....	17
Definición del Problema .....	21
Objetivos.....	25
Objetivo General .....	25
Objetivos Específicos .....	25
Marco Referencial.....	26
Marco Teórico .....	26
Antecedentes.....	26
Teorías .....	28
Enfoque Preventivo de Necesidades en la Educación Socioemocional .....	31
Etapa del Desarrollo en la Adolescencia .....	34
Marco Conceptual .....	35
Habilidades Socioemocionales (HSE).....	35
Comunicación Asertiva .....	35
Empatía.....	37
Resolución de Conflictos.....	38
Regulación Emocional.....	38
Educación Socioemocional .....	40

Acción Psicosocial.....	40
Estudiantes.....	41
Docentes .....	41
Padres de Familia .....	42
Marco Legal .....	42
Aspectos Metodológicos.....	51
Enfoque de Investigación .....	51
Epistemología de la Investigación.....	51
Descriptivo .....	51
Tipo o Alcance de la Investigación.....	52
Acción Participativa .....	52
Técnicas e Instrumentos Árbol de Problemas .....	53
Árbol de Objetivos .....	56
Entrevista Semiestructurada .....	59
Nube de Palabras .....	61
Población y Muestra.....	63
Población.....	63
Muestra.....	63
Tipo de Muestreo .....	63
Muestreo No Probabilístico Intencional.....	63

Plan de Actividades.....	65
Registro de Avances y Logros de las Acciones Psicosociales Adelantadas .....	91
Sistematización de los Objetivos Planteados para la Autoevaluación .....	95
Cronograma.....	101
Sistematización y Análisis de Información.....	102
Plan de Análisis de Datos.....	102
Proceso y Análisis de los Datos Recolectados .....	102
Datos Cuantitativos .....	103
Datos Cualitativos .....	103
Técnicas de Análisis .....	104
Análisis de Contenido Temático .....	104
Análisis Narrativo.....	105
Codificación y Categorización de Datos .....	106
Consideraciones Éticas .....	106
Medidas que se Tomaron para Proteger los Derechos y el Bienestar de los Participantes .....	107
Consentimiento Informado.....	107
Confidencialidad y Anonimato.....	108
Resultados.....	109
Descripción de los Resultados.....	109

	10
Estudiantes .....	109
Empatía.....	109
Regulación Emocional.....	111
Comunicación Asertiva .....	113
Docentes .....	115
Empatía.....	115
Comunicación Asertiva .....	117
Regulación Emocional.....	119
Padres de Familia .....	121
Regulación Emocional.....	121
Comunicación Asertiva .....	123
Diario de Campo.....	126
Sistematización del Diario de Campo sobre Acciones Psicosociales de Comunicación Asertiva, Regulación Emocional y Empatía – Docentes.....	126
Sistematización del Diario de Campo sobre Acciones Psicosociales de Comunicación Asertiva, Regulación Emocional y Empatía – Estudiantes .....	127
Sistematización de Diario de Campo: Actividad con Padres – Comunicación Asertiva .....	129
Fundamentación Teórica: Teoría de los Sistemas de Bronfenbrenner .....	129
Lectura y Codificación Inicial .....	130

Organización de la Información (Matriz de Sistematización).....	130
Análisis Descriptivo por Categoría .....	131
Hallazgos .....	132
Sistematización de Diario de Campo: Actividad con Padres – Navegando mis	
Emociones – Regulación Emocional.....	132
Categorías Identificadas (con Códigos).....	133
Organización en Tabla (Matriz de Sistematización) .....	133
Hallazgos .....	135
Discusión.....	136
Conclusiones .....	139
Limitaciones.....	141
Recomendaciones .....	142
Referencias Bibliográficas .....	143
Apéndices.....	153

### Lista de Tablas

<b>Tabla 1</b> <i>Entrevista Semiestructurada Realizada a la Profesional de Psicoorientación</i> .....	59
<b>Tabla 2</b> <i>Actividad 1- El Círculo de los Sentimientos- Estudiantes</i> .....	65
<b>Tabla 3</b> <i>Diarios de campo de las acciones psicosociales desarrolladas con estudiantes, docentes y padres de familia</i>	
<b>Tabla 4</b> <i>Actividad 3- Mensajes Poderosos y Respetuosos- Estudiantes</i> .....	71
<b>Tabla 5</b> <i>Actividad 1- La mochila Invisible- Docentes</i> .....	74
<b>Tabla 6</b> <i>Actividad 2- Frases y Tarjetas- Docentes</i> .....	77
<b>Tabla 7</b> <i>Actividad 3- Ruleta de la Reflexión Docente- Docentes</i> .....	80
<b>Tabla 8</b> <i>Actividad 1 - Navegando Mis Emociones- Padres de Familia</i> .....	83
<b>Tabla 9</b> <i>Actividad 2- Cartas que Conectan- Padres de Familia</i> .....	85
<b>Tabla 10</b> <i>Actividad 3- Poniéndome en tus Zapatos- Padres de Familia</i> .....	88
<b>Tabla 11</b> <i>Logros Obtenidos del Desarrollo de las Acciones Psicosociales</i> .....	91
<b>Tabla 12</b> <i>Autoevaluaciones Propuestas en las Acciones Psicosociales</i> .....	96
<b>Tabla 13</b> <i>Cronograma para el Desarrollo del Diagnóstico de Necesidades y Acciones Psicosociales</i> .....	101
<b>Tabla 14</b> <i>Categorías y Códigos de la Actividad de Comunicación Asertiva con Padres de Familia</i> .....	130
<b>Tabla 15</b> <i>Matriz de Sistematización</i> .....	130
<b>Tabla 16</b> <i>Categorías y Códigos de la Actividad de Regulación Emocional con Padres de Familia</i> .....	133
<b>Tabla 17</b> <i>Matriz de Sistematización</i> .....	133

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> <i>Árbol de Problemas Realizado con los Estudiantes</i> .....	53
<b>Figura 2</b> <i>Árbol de Objetivos</i> .....	56
<b>Figura 3</b> <i>Nube de Palabras sobre la Entrevista Semiestructurada Realizada a la Profesional de Psicoorientación de la I.E.</i> .....	61
<b>Figura 4</b> <i>Análisis de la Pregunta 1 sobre Empatía – Estudiantes</i> .....	109
<b>Figura 5</b> <i>Análisis de la Pregunta 2 sobre Empatía – Estudiantes</i> .....	110
<b>Figura 6</b> <i>Análisis de la Pregunta 1 sobre Regulación Emocional – Estudiantes</i> .....	111
<b>Figura 7</b> <i>Análisis de la Pregunta 2 sobre Regulación Emocional – Estudiantes</i> .....	112
<b>Figura 8</b> <i>Análisis de la Pregunta 1 sobre Comunicación Asertiva – Estudiantes</i> .....	113
<b>Figura 9</b> <i>Análisis de la Pregunta 2 sobre Comunicación Asertiva – Estudiantes</i> .....	114
<b>Figura 10</b> <i>Análisis de la Pregunta 1 sobre Empatía– Docentes</i> .....	115
<b>Figura 11</b> <i>Análisis de la Pregunta 2 sobre Empatía – Docentes</i> .....	116
<b>Figura 12</b> <i>Análisis de la Pregunta 1 sobre Comunicación Asertiva – Docentes</i> .....	117
<b>Figura 13</b> <i>Análisis de la Pregunta 2 sobre Comunicación Asertiva – Docentes</i> .....	118
<b>Figura 14</b> <i>Análisis de la Pregunta 1 sobre Regulación Emocional – Docentes</i> .....	119
<b>Figura 15</b> <i>Análisis de la Pregunta 2 sobre Regulación Emocional – Docentes</i> .....	120
<b>Figura 16</b> <i>Análisis de la Pregunta 1 sobre Regulación Emocional – Padres de Familia</i> .....	121
<b>Figura 17</b> <i>Análisis de la Pregunta 2 sobre Regulación Emocional – Padres de Familia</i> .....	122
<b>Figura 18</b> <i>Análisis de la Pregunta 1 sobre Comunicación Asertiva – Padres de Familia</i> .....	123
<b>Figura 19</b> <i>Análisis de la Pregunta 2 sobre Comunicación Asertiva – Padres de Familia</i> .....	124

## Lista de Apéndices

<b>Apéndice A</b> <i>Entrevista Semiestructurada Realizada a la Psicoorientadora de la I.E.</i> .....	153
<b>Apéndice B</b> <i>Consentimiento Informado Diligenciado por la Psicoorientadora de la I.E.</i> .....	154
<b>Apéndice C</b> <i>Carta de Presentación para Formalizar Opción de Grado Proyecto Social Aplicado</i> .....	155
<b>Apéndice D</b> <i>Evidencias Fotográficas del Desarrollo de las Acciones psicosociales</i> .....	156
<b>Apéndice E</b> <i>Diarios de Campo de las Acciones Psicosociales Desarrolladas con Estudiantes, Docentes y Padres de Familia</i> .....	157

## Introducción

El presente proyecto social aplicado se orientó a atender las dificultades relacionadas con la regulación emocional, la empatía y la comunicación asertiva en estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa el Crucero, ubicada en la zona rural del municipio de Sogamoso, Boyacá. Estas carencias socioemocionales, identificadas como factores que inciden de forma negativa en la convivencia escolar, el bienestar y el desempeño académico, impulsaron la puesta en marcha de acciones psicosociales dirigidas a fortalecer dichas habilidades en estudiantes, docentes y padres de familia. La selección de esta temática respondió a un diagnóstico previo que puso en evidencia comportamientos como agresividad, exclusión, irrespeto y tristeza, las cuales afectaban de manera directa el clima escolar y la calidad de las relaciones interpersonales.

En este sentido, la metodología adoptada se fundamentó en un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo. Este enfoque permitió que los participantes no solo fueran objeto de estudio, sino también agentes activos en la construcción de soluciones. Para la obtención de información y el diseño de estrategias se emplearon herramientas como el árbol de problemas, entrevista semiestructurada y diario de campo. Por consiguiente, se implementaron acciones psicosociales formativas, actividades, reflexiones guiadas y ajustados a las características del entorno rural, fomentando la articulación entre la escuela y el hogar y promoviendo un trabajo conjunto en torno al desarrollo socioemocional.

Así mismo se garantizó la participación de estudiantes, docentes y familias, reconociendo que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales demanda una acción integral y continua. Esta dinámica participativa facilitó que estudiantes, padres y docentes asumieran responsabilidades en la identificación de las problemáticas y la formulación de propuestas, generando un mayor sentido de compromiso con la mejora del ambiente escolar. Además, se

propiciaron espacios de reflexión conjunta sobre el valor de la empatía, la regulación emocional y la comunicación asertiva como recursos esenciales para prevenir y resolver conflictos de manera pacífica.

## **Justificación**

El desarrollo de este proyecto social aplicado responde a una problemática significativa identificada en el entorno escolar, particularmente en la Institución Educativa el Crucero, ubicada en el municipio de Sogamoso, Boyacá. La iniciativa nace de la necesidad de accionar de manera psicosocial ante las dificultades evidentes en la convivencia escolar, los bajos niveles de regulación emocional y la limitada presencia de habilidades socioemocionales en los estudiantes del grado séptimo, quienes se encuentran en una etapa clave de su desarrollo, con edades comprendidas entre los 10 y 13 años.

Durante esta fase del ciclo vital conocida como adolescencia temprana (comprendida entre las edades aproximadamente de 11 a 14 años) los individuos experimentan profundos cambios que afectan sus dimensiones físicas, emocionales, cognitivas y sociales (Papalia et al., 2012, p. 461). Cuando estos procesos de transformación no son acompañados por redes de apoyo significativas en el entorno educativo y familiar, pueden generar serias dificultades para adaptarse a las normas sociales, resolver conflictos de forma pacífica y regular sus emociones de manera adecuada (Papalia et al., 2012, pp. 532-537). En el contexto específico de la Institución Educativa El Crucero, estas situaciones se intensifican debido a factores como el carácter rural de la institución, las limitaciones económicas, el escaso involucramiento familiar y el contexto de vulnerabilidad de muchas de las familias campesinas que hacen parte de la comunidad educativa.

Por otra parte, el diagnóstico realizado mediante herramientas como el árbol de problemas y la entrevista a la psicoorientadora de la institución permitió identificar conductas frecuentes entre los estudiantes como exclusión, agresividad, irrespeto, frustración, tristeza y falta de empatía. Así mismo Estos comportamientos reflejan un deterioro significativo del clima

escolar y ponen en evidencia serias debilidades en habilidades socioemocionales esenciales como: empatía, regulación emocional y comunicación asertiva. La deficiencia en estas habilidades no solo afecta el bienestar emocional de los estudiantes, sino que repercute directamente en la motivación, desempeño académico y la calidad de las relaciones con docentes y familias.

En primer lugar, la necesidad de implementar este plan de trabajo se sustenta tanto desde una perspectiva educativa como desde un enfoque psicosocial. En el plano educativo, se reconoce que la escuela es un espacio fundamental para la formación integral de los seres humanos, como lo indica la Ley 115 de 1994, que promueve una educación orientada al desarrollo ético, afectivo, social y ciudadano. Asimismo, la Ley 1620 de 2013 y la Ley 2414 de 2024 reafirman el deber de las instituciones de implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan las habilidades socioemocionales de niños, niñas y adolescentes.

Por otra parte, desde el campo psicosocial, la justificación del proyecto social aplicado se basa en su naturaleza preventiva, participativa y transformadora. Al integrar a estudiantes, familias y docentes en un proceso colectivo de formación y reflexión, se reconoce que el cambio en las dinámicas escolares conflictivas no puede lograrse mediante acciones aisladas, sino a través de un enfoque sistémico que considere los vínculos afectivos, las relaciones significativas y los entornos inmediatos de interacción tal como lo establece la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner. En este marco, las habilidades socioemocionales deben trabajarse de forma articulada y contextualizada, diseñando acciones psicosociales sensibles a la realidad rural de la comunidad educativa.

Así mismo, el valor del proyecto también radica en su capacidad para fortalecer y empoderar a los actores educativos, brindándoles herramientas que favorecen el desarrollo de

competencias como la autoestima, el pensamiento crítico, la toma de decisiones responsables y la creación de vínculos interpersonales basados en el respeto y la colaboración. Promover habilidades como la empatía, la regulación emocional y la comunicación asertiva representa una vía eficaz para construir una cultura escolar más pacífica, solidaria y orientada al bienestar colectivo y la resolución de conflictos.

Desde el punto de vista conveniente, el proyecto responde a una necesidad concreta y urgente, identificada mediante un proceso participativo en el que estudiantes y psicoorientadora reconocieron la falta de habilidades socioemocionales como uno de los principales obstáculos para el buen clima escolar. Las estrategias diseñadas incluyen acciones psicosociales, reflexiones y guías de trabajo adaptadas al entorno rural, las cuales, están concebidas para fomentar la participación de toda la comunidad educativa, promoviendo la apropiación de estos aprendizajes en todos los niveles de interacción entre pares, estudiantes y profesores, y estudiantes y sus familias.

Los beneficios esperados van más allá de logros individuales, a nivel institucional, se proyecta mejora en las relaciones interpersonales, reducción de conflictos escolares y mayor integración entre los distintos actores educativos. En el plano social, se espera que los aprendizajes desarrollados durante el proceso se trasladen a otros contextos de interacción, promoviendo el fortalecimiento de ciudadanos más empáticos, reflexivos y comprometidos con la transformación de su entorno.

Finalizando, este proyecto no solo responde a la necesidad de resolver conflictos escolares actuales, sino que constituye una apuesta a largo plazo por el desarrollo humano y social de la comunidad educativa. Su enfoque teórico, metodológico y legal respalda su pertinencia y su valor transformador. Promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en

escenarios como el de la Institución Educativa El Crucero no puede entenderse como un aspecto del proceso educativo, sino como un componente esencial para garantizar una educación verdaderamente integral, equitativa y centrada en el ser humano.

### **Definición del Problema**

La Institución Educativa El Crucero, ubicada en la zona rural del municipio de Sogamoso, Boyacá, enfrenta una problemática compleja relacionada con la convivencia escolar, la cual impacta directamente el ambiente de aprendizaje y el bienestar integral de los estudiantes de grado séptimo. Esta población estudiantil, comprendida entre los diez y trece años, transita por una etapa crítica (adolescencia temprana comprendida entre las edades de 11 a 14 años) de desarrollo caracterizada por significativos cambios físicos, cognitivos y socioemocionales, lo que los hace particularmente susceptibles a conflictos interpersonales y dificultades en la regulación emocional (Papalia et al., 2012, p. 461).

En primer lugar, con el objetivo de comprender mejor el ambiente escolar y las dinámicas relacionales entre los estudiantes de grado séptimo, se aplicó la técnica del árbol de problemas como herramienta diagnóstica participativa. A través de este ejercicio, se identificó que gran parte de los conflictos escolares están asociados con situaciones que los propios estudiantes describen como “Bullying”, así como con actitudes excluyentes y comportamientos indisciplinados. Las consecuencias de estas problemáticas se reflejan en sentimientos de menosprecio, tristeza e incidencia en el rendimiento académico, lo que demuestra un impacto directo en el bienestar emocional y el desempeño escolar de los estudiantes.

Posteriormente, de forma complementaria, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con la psicoorientadora de la institución, quien confirmó la presencia de una problemática clara en el desarrollo de habilidades socioemocionales en este grupo. La priorización de dichas habilidades se fundamenta en esta entrevista, en la cual la profesional señaló que la falta de regulación emocional representa la habilidad más urgente, debido a la alta frecuencia de respuestas impulsivas, explosivas y agresivas entre los estudiantes, tanto a nivel

verbal como físico. En segundo lugar, se identificó la falta de empatía, ya que los estudiantes presentan dificultades para comprender las emociones y situaciones difíciles por las cuales están pasando sus compañeros, finalmente, se priorizó la falta de comunicación asertiva, dado a que muchos estudiantes tienen problemas para expresar sus emociones, opiniones y desacuerdos de manera adecuada. Esta jerarquización se basa en la experiencia directa de la psicoorientadora con el grupo, así como en observaciones sistemáticas realizadas durante su acompañamiento institucional.

En este sentido, la promoción de habilidades socioemocionales se ha consolidado como una prioridad educativa en el siglo XXI. Cedeño Sandoya et al. (2022) subrayan que “la escuela es el espacio vital en el que los adolescentes necesitan aprender a convivir, lo que supone el desarrollo de habilidades sociales”, resaltando que este aprendizaje influye de manera decisiva en la posterior adaptación emocional, académica y social del individuo. Esta visión resulta especialmente pertinente en contextos donde los conflictos escolares no resueltos pueden desencadenar efectos a largo plazo en la formación de ciudadanos comprometidos y en la construcción de una sociedad más equitativa.

Asimismo, es importante resaltar que la adolescencia temprana representa un periodo de especial vulnerabilidad emocional. De acuerdo con Papalia et al. (2012), es común encontrar manifestaciones de problemas de comportamiento disruptivo, como conductas agresivas, desafiantes o antisociales (p. 253). En este contexto, la regulación emocional se vuelve esencial, dado que implica un control voluntario de las emociones, la atención y el comportamiento; habilidades imprescindibles para el desarrollo de competencias sociales eficaces.

En cuanto a las habilidades socioemocionales que presentan mayores carencias en este grupo, se destaca la resolución de conflictos, entendida como un conjunto de conocimientos y

destrezas que permiten abordar de manera asertiva una situación problemática, buscando siempre un equilibrio entre las partes involucradas (Santamaría Vega, 2018). Cuando predominan las dinámicas conflictivas en el aula, los estudiantes tienden a adoptar actitudes agresivas, destructivas o irrespetuosas hacia sus compañeros, deteriorando así el ambiente de formación. Esta problemática se ve agravada por contextos familiares y sociales adversos, como las dificultades económicas o la violencia intrafamiliar, factores que aumentan el riesgo de un desarrollo inadecuado y repercuten negativamente en el ejercicio ciudadano en la adultez (Santamaría Vega, 2018).

En consecuencia, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales no puede limitarse al aula. Es fundamental involucrar también a docentes y familias, quienes desempeñan un papel clave en la construcción de ambientes escolares positivos y saludables “La educación emocional requiere la implicación de la familia y la escuela como contextos educativos fundamentales para el desarrollo integral de la persona” (Bisquerra Alzina, 2003, pp.21-22). Los docentes enfrentan el reto de mantener un clima propicio para el aprendizaje, mientras que los padres requieren herramientas adecuadas para acompañar el desarrollo emocional de sus hijos en esta etapa crucial.

En coherencia con lo anterior, la relación pedagógica también se ve afectada por estas dinámicas conflictivas presentes en el aula. Panchi Quimbita (2016) explica que tales conflictos suelen surgir cuando, por diversas circunstancias, los estudiantes muestran bajo rendimiento escolar y pierden la motivación, llegando incluso a la frustración. Por ello, es indispensable que los docentes cuenten con competencias en mediación y manejo de conflictos, a fin de propiciar entornos de aprendizaje más efectivos. Esta mirada es especialmente relevante en el contexto del

grado séptimo de la institución educativa el crucero, donde se observa una estrecha relación entre los conflictos de convivencia y las dificultades académicas.

Además, la participación de las familias se configura como un pilar fundamental para enfrentar estas problemáticas. Bravo (2018) destaca que la interacción constante entre adolescentes y adultos favorece significativamente el aprendizaje y aspectos como la convivencia, la socialización y la disciplina. Este acompañamiento de docentes y padres es esencial para que los estudiantes fortalezcan sus habilidades socioemocionales.

Ante este panorama, resulta imprescindible diseñar e implementar acciones psicosociales que integren el desarrollo de habilidades socioemocionales como herramientas clave para el bienestar individual y colectivo. Esta estrategia debe contemplar de forma articulada los tres niveles de interacción: estudiante-estudiante, docente-estudiante y familia-estudiante, partiendo del principio de que una adecuada gestión emocional permite reconocer las propias emociones, tomar decisiones conscientes y actuar sin dejarse llevar por impulsos negativos.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Implementar habilidades socioemocionales: empatía, regulación emocional y comunicación asertiva en los estudiantes, docentes y padres de familia del curso séptimo de la IE El Crucero, mediante acciones psicosociales orientadas en la resolución de conflictos.

### **Objetivos Específicos**

Identificar las necesidades psicosociales relacionadas con el desarrollo de habilidades socioemocionales: empatía, regulación emocional y comunicación asertiva en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa El Crucero.

Desarrollar acciones psicosociales para la resolución de conflictos, enfocadas en la empatía, regulación emocional y comunicación asertiva en estudiantes, docentes y padres de familia del curso séptimo de la Institución Educativa el Crucero.

Describir las habilidades en resolución de conflictos que estudiantes, docentes y padres de familia manifestaron después de participar en la aplicación de las acciones psicosociales enfocadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales: empatía, regulación emocional y comunicación asertiva.

## Marco Referencial

### Marco Teórico

#### *Antecedentes*

El estudio y la promoción de las habilidades socioemocionales en la escuela responden a un proceso de construcción interdisciplinar que ha integrado aportes de la filosofía, la psicología, la neurociencia y la educación, consolidándose a partir de modelos como la Inteligencia Emocional y programas como el Aprendizaje Social y Emocional (SEL) que fortalecen el bienestar y la convivencia escolar (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995; citado por Herrera Torres & Buitrago Bonilla, 2019). El estudio de las habilidades socioemocionales tiene antecedentes que se remontan a diversas disciplinas como la filosofía, la biología, la psicología (psicoanálisis, conductista, cognitiva y positiva), la sociología y la neurociencia afectiva.

Por ende, durante mucho tiempo, las emociones fueron consideradas irrelevantes en el ámbito escolar, pues se creía que no tenían relación con el pensamiento y el aprendizaje. Sin embargo, este enfoque comenzó a transformarse con la publicación en 1990 del concepto de Inteligencia Emocional por Salovey y Mayer, reforzado por la obra de Daniel Goleman en 1995, lo que dio impulso a un campo de investigación que ha sumado importantes aportes de estudiosos como Candace Pert, pionera en la relación entre emociones y biología, Paul Ekman, referente en el reconocimiento de emociones universales, y Richard Davidson, reconocido por sus contribuciones desde la neurociencia afectiva (Herrera Torres & Buitrago Bonilla, 2019). Además, modelos como el de Salovey y Mayer (1990; citado por Herrera Torres & Buitrago Bonilla, 2019), que describen habilidades como la percepción, facilitación, comprensión y regulación de emociones, y el modelo socioemocional de Bar-On, que aborda la adaptabilidad,

manejo del estrés y aspectos interpersonales, han consolidado la base conceptual que respalda la educación emocional.

Por otro lado, en el ámbito educativo, la implementación de programas como el Aprendizaje Social y Emocional (SEL) y estrategias pioneras como PATHS han demostrado resultados positivos en el desarrollo de competencias emocionales y la mejora de la convivencia escolar (Herrera Torres & Buitrago Bonilla, 2019). Aunque en países como Estados Unidos y Europa estos programas han tenido una amplia difusión, en América Latina su desarrollo ha sido más reciente y gradual. En Colombia, la integración de las habilidades socioemocionales ha cobrado fuerza en la última década, impulsada por el reconocimiento del Ministerio de Educación Nacional sobre su importancia para la calidad educativa y la convivencia escolar. Asimismo, iniciativas como la adaptación del programa paso a paso del Banco Mundial, la participación en estudios de la OCDE y la inclusión de la formación docente como eje fundamental para fortalecer estas habilidades evidencian una apuesta creciente por vincular la dimensión emocional como base para el bienestar y el aprendizaje integral de los estudiantes (Herrera Torres & Buitrago Bonilla, 2019).

En esta misma Línea, el control emocional en la docencia representa un factor determinante en la calidad del proceso educativo, ya que influye directamente en el clima del aula, el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes. En primer lugar, autores como Jennings y Greenberg (2022; citado por Herrera Torres & Buitrago Bonilla, 2019) destacan que los docentes con habilidades de regulación emocional logran crear ambientes de aprendizaje positivos, lo cual disminuye el estrés y potencia el desempeño estudiantil. Además, Brackett, Rivers y Salovey (2023; citado por Herrera Torres & Buitrago Bonilla, 2019) sostienen que la estabilidad emocional del profesor incide en su capacidad para gestionar conflictos y establecer

relaciones saludables con sus estudiantes. Por lo tanto, la inteligencia emocional se convierte en una competencia clave que permite a los educadores adaptarse a contextos diversos y promover un entorno escolar más armónico.

### *Teorías*

La Teoría Ecológica del Desarrollo Humano, planteada por Urie Bronfenbrenner (1987), explica que el crecimiento personal ocurre dentro de diferentes sistemas que interactúan entre sí. El microsistema es el nivel más cercano y está conformado por espacios como la familia, la escuela, el grupo de amigos y la comunidad. Bronfenbrenner describe este nivel como el conjunto de actividades, roles y relaciones directas que la persona experimenta en su entorno inmediato (Bronfenbrenner, 1987).

Desde esta perspectiva, tanto el hogar como la escuela cumplen un papel esencial en la formación de las habilidades socioemocionales, ya que en estos contextos se crean lazos afectivos, normas de convivencia y modelos de interacción que influyen de forma directa en la forma en que los adolescentes aprenden a relacionarse. Además, factores como la cultura y la comunidad en la que se insertan las familias aportan valores, creencias y expectativas que también orientan cómo se entienden y practican estas habilidades.

Por lo general, las habilidades socioemocionales permiten reconocer, comprender y manejar las emociones propias y ajenas, lo cual resulta clave para el bienestar y la convivencia positiva (Bisquerra Alzina, 2003, p.18). De acuerdo con Salovey y Mayer (1990; citado por Bisquerra Alzina, 2003, pp.18-19), la inteligencia emocional incluye procesos como identificar y regular emociones, destrezas que se fortalecen precisamente a través de las relaciones cercanas que ocurren dentro del microsistema.

Por otra parte, dentro de estas competencias destacan la resolución de conflictos a través de la regulación emocional y la empatía. Regular emociones implica gestionar impulsos y reacciones de manera adecuada para mantener relaciones saludables (Gross, 1998). Por otra parte, la empatía facilita ponerse en el lugar de otros, favoreciendo la solidaridad y el respeto (Davis, 1994).

En este sentido, desarrollar estas habilidades de forma conjunta en el hogar y la escuela es fundamental. Varios estudios subrayan que la participación activa de docentes y familias tiene un impacto positivo en el fortalecimiento socioemocional del estudiantado (CASEL, 2013). De igual forma, la implicación de la comunidad educativa contribuye a crear ambientes escolares respetuosos, disminuir conflictos y fomentar relaciones basadas en la comprensión y la paz (Martínez-Otero, 2014).

Por todo esto, es clave brindar apoyo y formación tanto a docentes como a padres de familia y cuidadores, de modo que se conviertan en modelos de referencia para la infancia y la adolescencia. Cuando los adultos significativos muestran habilidades como la empatía, regulación y resolución de conflictos en sus interacciones diarias, ofrecen ejemplos valiosos que los adolescentes pueden imitar y aplicar en sus entornos más cercanos (Elias et al., 1997; citado por Bronfenbrenner, 1987). De este modo, la relación entre hogar, escuela y comunidad se refuerza como una red sólida que apoya de manera coherente el desarrollo integral de cada estudiante.

De acuerdo con diversos estudios, distintas investigaciones destacan la relevancia de fortalecer las habilidades socioemocionales desde los entornos más cercanos de los adolescentes, como la familia, la escuela y la comunidad. Por ejemplo, Durlak et al. (2011) y los reportes del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2013), evidencian que los

programas diseñados para trabajar competencias socioemocionales logran resultados positivos en la convivencia escolar, la capacidad de manejar emociones y la promoción de relaciones basadas en la empatía y el respeto mutuo. De igual forma, Elias et al. (1997; citado por Bronfenbrenner, 1987) sostienen que el compromiso de los docentes y de las familias es determinante para reforzar lo que se enseña en el aula, trasladándolo también al entorno familiar y comunitario.

Por otro lado, organismos internacionales como la OCDE (2015, 2018; citado por CASEL, 2013) insisten en que estas habilidades no solo contribuyen al rendimiento académico, sino que además preparan a los estudiantes para interactuar de forma respetuosa y responsable en entornos cada vez más diversos y cambiantes.

Sin embargo, algunos enfoques llaman la atención sobre ciertos riesgos que podrían surgir si estos programas no se implementan de forma adecuada. Autores como Ecclestone y Hayes (2009) advierten que convertir la educación en un espacio puramente terapéutico podría desviar la atención de otros objetivos pedagógicos fundamentales. A esto se suma la preocupación de docentes que, como señala Hoffman (2009), expresan no contar con los recursos ni la formación suficiente para liderar procesos de educación emocional, lo que podría traducirse en sobrecarga laboral y limitaciones prácticas.

Particularmente, en América Latina, además, se ha observado que aplicar modelos externos sin adaptarlos a la realidad local puede reducir su impacto. Rodríguez et al. (2014) subrayan que cada contexto sociocultural demanda ajustes específicos para que las estrategias respondan a las necesidades reales de los estudiantes y sus familias.

En síntesis, la evidencia coincide en que fomentar habilidades como la empatía, la regulación emocional y la comunicación asertiva desde la relación estrecha entre escuela, hogar y comunidad es beneficioso. Sin embargo, esto requiere programas ajustados al contexto,

docentes capacitados y familias comprometidas, evitando simplificaciones que desconozcan la complejidad de cada realidad educativa.

### ***Enfoque Preventivo de Necesidades en la Educación Socioemocional***

El enfoque preventivo en la educación socioemocional reconoce que muchas de las problemáticas que afectan el desarrollo integral de los adolescentes como la violencia escolar, la deserción o los comportamientos de riesgo tienen su origen en necesidades emocionales no atendidas. Este enfoque no se limita a intervenir cuando ya hay conflictos, sino que busca anticiparse a ellos mediante el fortalecimiento de habilidades socioemocionales desde etapas tempranas del desarrollo.

A modo de ejemplo en los años 90 en New Haven, Connecticut, donde, ante una crisis social marcada por la violencia, el consumo de drogas y el embarazo adolescente, se implementó un plan de estudios de desarrollo social liderado por Roger Weissberg. Esta iniciativa dio origen al movimiento global del Aprendizaje Social y Emocional (SEL) y a la creación de CASEL, organización que promueve el desarrollo de competencias como la autorregulación, la empatía, la toma de decisiones responsables y la construcción de relaciones sanas (Goleman & Senge, 2016; citado por Álvarez Bolaños, 2020, p.392).

Desde esta perspectiva, la educación socioemocional se concibe como una respuesta a necesidades humanas fundamentales, como el reconocimiento, la pertenencia, la seguridad emocional y el vínculo afectivo. Investigaciones como las de Pianta (1999; citado por Álvarez Bolaños, 2020, p.392) han demostrado que las interacciones tempranas con adultos significativos, como padres y docentes, tienen un impacto profundo en el desarrollo emocional y social de los adolescentes. Cuando estas relaciones son conflictivas o ausentes, especialmente en

contextos de adversidad, los estudiantes son más propensos a desarrollar comportamientos de riesgo que afectan su bienestar y su desempeño académico.

Asimismo, Casassus (2007; citado por Álvarez Bolaños, 2020, p. 393) evidenció que la falta de atención a las necesidades afectivas de los estudiantes como no sentirse escuchados, comprendidos o valorados, puede derivar en violencia escolar y dificultades de aprendizaje. Por ello, el enfoque preventivo no solo se dirige a los estudiantes, sino también a los adultos que los rodean, promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes y familias.

No obstante, diversos autores han “advertido sobre una tendencia reduccionista” en la implementación de programas de educación emocional. Según Penalva (2009; citado por Álvarez Bolaños, 2020, p.392), “muchos enfoques actuales se centran exclusivamente en aspectos psicológicos y neurocientíficos, enfocándose en la autorregulación como una habilidad instrumental, sin articular estos aprendizajes con la formación ética y axiológica”. En este sentido, Álvarez Bolaños (2020, p.392) argumenta que la educación emocional debe integrar la reflexión filosófica y el desarrollo de valores como parte esencial de la formación humana. “De lo contrario, se corre el riesgo de reproducir modelos funcionalistas que no contribuyen a la construcción de sujetos críticos, libres y empáticos” (Álvarez Bolaños, 2020, p.392).

Desde este enfoque preventivo y de necesidades, la educación socioemocional promueve no solo el manejo adecuado de las emociones, sino también el autoconocimiento, la toma de decisiones responsables y la posibilidad de construir relaciones respetuosas y solidarias. En el marco del presente proyecto social aplicado, este enfoque se refleja en la implementación de estrategias psicopedagógicas dirigidas a estudiantes, docentes y familias, con el fin de fortalecer habilidades como la empatía, la regulación emocional y la comunicación asertiva.

### *Justificación de las Teorías*

Para este proyecto se han seleccionado dos enfoques teóricos, que resultan especialmente relevantes: la “Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner” y el “Enfoque Preventivo de Necesidades en la Educación Socioemocional”. Ambas teorías permiten comprender de manera más completa cómo se desarrollan las habilidades socioemocionales, en este caso, haciendo énfasis en el entorno escolar donde los adolescentes interactúan.

Por un lado, la Teoría Ecológica (Bronfenbrenner, 1987) permite una mirada amplia y contextualizada del desarrollo humano. Esta perspectiva ayuda a entender cómo las relaciones entre el hogar, la escuela y la comunidad influyen directamente en la formación emocional y social de los estudiantes. Es por eso, por lo que se concluye que, el proyecto social aplicado se apoya en la idea que habilidades como la empatía, la regulación emocional y la comunicación asertiva no surgen de manera aislada, sino que se construyen a partir de vínculos cotidianos y significativos, tanto en el aula como en el entorno familiar.

Además, esta teoría se relaciona con investigaciones que destacan la importancia de la colaboración entre familias y escuelas para promover una convivencia saludable, prevenir conflictos y crear espacios seguros y emocionalmente enriquecedores (Durlak et al., 2011; CASEL, 2013). Por ello, incluir a estudiantes, docentes y padres no solo responde al objetivo del proyecto, sino que también refleja el principio de corresponsabilidad educativa.

Por otro lado, el Enfoque Preventivo de Necesidades en la educación socioemocional complementa esta visión al enfocarse en las “necesidades afectivas no atendidas, que pueden convertirse en factores de riesgo para el desarrollo personal y la convivencia” (Casassus, 2007; citado por Álvarez Bolaños, 2020, p. 393). Este enfoque propone ir más allá de la resolución de conflictos visibles, colocando en primera instancia el desarrollo temprano de habilidades que

permitan anticiparse a situaciones de violencia, exclusión o abandono escolar. Es así, como se justifica la implementación de acciones psicosociales que promuevan el desarrollo de HSE como empatía, comunicación asertiva y regulación emocional.

En resumen, ambas teorías ofrecen un sustento sólido para el enfoque del proyecto.

Mientras Bronfenbrenner aporta un marco para entender cómo el entorno influye en el desarrollo socioemocional, el enfoque preventivo destaca la necesidad de atender estas dimensiones desde una perspectiva ética, integral y situada. Su combinación permite orientar las acciones propuestas hacia un acompañamiento coherente, sensible y contextualizado, que favorezca el desarrollo humano y una convivencia sana.

### ***Etapa del Desarrollo en la Adolescencia***

Papalia et al. (2012) sostienen que durante la adolescencia se produce un avance notable en las operaciones formales del pensamiento, lo que permite a los jóvenes razonar de forma hipotético-deductiva, formular hipótesis y diseñar experimentos para evaluar variables de manera sistemática, así como manejar símbolos abstractos, metáforas e ironías dentro del lenguaje. Durante la adolescencia, el desarrollo cognitivo marca un punto de inflexión en comparación con la niñez, evidenciando notables progresos en el pensamiento, el razonamiento y la comunicación. En este periodo, los jóvenes mejoran su rapidez para procesar información, adquieren un razonamiento abstracto más sofisticado y son capaces de emitir juicios morales complejos, lo que favorece una planificación del futuro más objetiva (p. 489). Asimismo, acceden a la etapa de las operaciones formales, donde el razonamiento hipotético-deductivo se convierte en un recurso clave para plantear hipótesis y someterlas a prueba de manera sistemática (Papalia et al., 2012, pp. 527-529). Estos avances también se reflejan en el ámbito lingüístico, con un enriquecimiento del vocabulario y el manejo intencional de herramientas expresivas como la ironía, las metáforas

y los juegos de palabras, así como la capacidad de ajustar su discurso según el contexto y su interlocutor.

## **Marco Conceptual**

### ***Habilidades Socioemocionales (HSE)***

Las HSE son “herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, comprender las de los demás, sentir y mostrar empatía por los otros, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, así como definir y alcanzar metas personales” (CASEL, 2017; citado por Zavala Hernández et al., S.F., P.88). A partir de lo citado, se puede deducir que las habilidades socioemocionales (HSE) son un conjunto de habilidades psicológicas que permiten a las personas reconocer, comprender y regular sus propias emociones, así como interpretar y responder adecuadamente a las emociones de los demás. Estas habilidades facilitan la empatía, comunicación efectiva, toma de decisiones responsables y construcción de relaciones positivas. Son fundamentales para el bienestar personal, el desarrollo social y el aprendizaje; pueden ser enseñadas y fortalecidas intencionalmente en contextos educativos y familiares (Zavala Hernández et al., S.F., pp.90-91).

### ***Comunicación Asertiva***

La comunicación asertiva es la capacidad que tiene una persona para expresar sus ideas, opiniones y emociones de manera clara, directa y sencilla, manteniendo siempre el respeto por los derechos, sentimientos y puntos de vista de los demás. Este tipo de comunicación no solo implica el uso adecuado del lenguaje verbal, sino también la integración de aspectos no verbales, como el tono y ritmo de la voz, la postura, los gestos y las expresiones faciales, los cuales refuerzan el mensaje transmitido. Su práctica favorece relaciones interpersonales más saludables

y efectivas, ya que promueve la comprensión mutua y la resolución constructiva de conflictos (Giani, 2024).

A partir de la definición central, a continuación, se presentan las precisiones conceptuales que permiten comprender la importancia de la comunicación asertiva en las relaciones entre docentes y estudiantes, estudiantes con su entorno, y padres de familia con sus hijos.

En el ámbito escolar, la comunicación asertiva en los estudiantes es esencial para el desarrollo de habilidades sociales que les permitan expresar sus pensamientos y emociones sin vulnerar los derechos de los demás. Su práctica favorece la autonomía, la salud mental y la construcción de relaciones basadas en el respeto y la colaboración. Según Maluenda-Albornoz et al. (2017; citado por Flórez-Madroñero & Prado-Chapí, 2021), “las habilidades comunicativas son necesarias para transmitir ideas, percepciones y sentimientos, sin vulnerar el bienestar y los derechos de los demás. La ausencia de asertividad representa pasividad o agresividad en la comunicación, por lo que, en la adolescencia, es muy importante fomentar un estilo comunicativo que apoye la consecución de metas personales, la autonomía y la salud mental” (p.16).

Para los docentes, la comunicación asertiva es una competencia fundamental que impacta directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Les permite orientar, motivar y apoyar emocionalmente a sus estudiantes, generando un ambiente de confianza y respeto en el aula (Bernal-Álava et al., 2022, p.691). Según Ruiz (2014; citado por Bernal-Álava et al., 2022) “la comunicación representa un valor significativo respecto al aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en la orientación personal” (p.691).

En el entorno familiar, la comunicación asertiva fortalece los vínculos afectivos entre padres e hijos, creando un espacio seguro donde se promueve el respeto, la expresión emocional

y el desarrollo de valores. Esta forma de comunicación permite a los hijos enfrentar con mayor resiliencia los desafíos escolares y sociales. Según Molina- Cusme & Espinosa-Cevallos (2022) “la comunicación asertiva favorece el bienestar de los integrantes de una familia cuando los hijos experimentan cercanía y afecto, que permite el fortalecimiento de los vínculos. Además, pueden enfrentar con más recursos las situaciones a las que se exponen en los contextos escolares y sociales” (p.525).

### ***Empatía***

La empatía se define como la capacidad de percibir, comprender y aceptar las emociones, pensamientos y experiencias de otras personas, sin necesidad de compartir sus opiniones ni replicar sus reacciones ante determinadas circunstancias. Implica un ejercicio consciente de escucha activa, en el que se presta atención plena al otro, se reconoce la validez de su vivencia y se muestra una disposición genuina para ofrecer apoyo emocional y práctico (Martín, 2018; citado por Galindo, 2020).

Teniendo en cuenta la definición central, a continuación, se analiza la importancia de la empatía en las relaciones entre docentes, estudiantes y pares con su entorno.

En el contexto escolar, la empatía en los estudiantes se manifiesta como la capacidad de reconocer y responder de manera sensible a las emociones, necesidades y experiencias de sus compañeros. Este desarrollo emocional favorece la creación de vínculos positivos, promueve la colaboración y fortalece el sentido de comunidad dentro del aula. Según Perdomo et al. (2018), “el desarrollo de la empatía permite que adolescentes sean capaces de reconocer las necesidades físicas y emocionales de los compañeros, permitiéndoles mantener un clima escolar de comprensión, colaboración y compañerismo” (p. 228).

La empatía en los docentes se entiende como la capacidad de percibir, comprender y aceptar las emociones, pensamientos y experiencias de sus estudiantes, sin necesidad de compartir sus opiniones ni replicar sus reacciones. Esta habilidad implica una escucha activa y consciente, que permite al maestro conectar emocionalmente con el estudiante, reconocer la validez de su vivencia y ofrecer apoyo genuino (Martín-Gutiérrez et al., 2022, pp. 100-101). “Diversos estudios abordan la importancia de la empatía y de la conducta prosocial en la prevención, en la resolución de conflictos y en el clima escolar” (Gómez-Ortiz et al., 2017; Estévez et al., 2018; Mesurado et al., 2019; citado por Martín-Gutiérrez et al., 2022, p. 91).

### ***Resolución de Conflictos***

Un conflicto puede entenderse como un proceso social y emocional en el que dos o más personas, o incluso un individuo consigo mismo, entran en oposición por intereses, necesidades o valores percibidos como incompatibles. Su origen suele vincularse a la insatisfacción de necesidades humanas básicas, como el reconocimiento, la pertenencia o el respeto, y se acompaña de emociones como miedo, ira o resentimiento. Posee un carácter dialéctico y multicausal, condicionado por el contexto, y no implica necesariamente violencia, aunque un manejo inadecuado puede derivar en ella. Desde un enfoque educativo, puede asumirse como una oportunidad para el cambio, el aprendizaje y el desarrollo personal y social (Chile. Ministerio de Educación, 2011; Pallo, 2017; Vizcarra, Rekalde & Macazaga, 2018; citado por Ramón Pineda, 2019).

### ***Regulación Emocional***

La regulación emocional se concibe como un proceso de autorregulación conductual mediante el cual las personas ajustan el inicio, la adaptación, la interrupción o la modificación de sus respuestas emocionales y conductuales con el fin de alcanzar metas específicas (Carver &

Scheier, 1996; citado por Vargas Gutiérrez & Muñoz-Martínez, 2013). Este proceso implica la capacidad humana de modificar las propias reacciones y distanciarse de los efectos inmediatos de una situación (Baumeister & Heatherton, 1996; citado por Vargas Gutiérrez & Muñoz-Martínez, 2013). Asimismo, se entiende como una habilidad socioemocional que permite al individuo desenvolverse de manera adaptativa en su contexto social, mediante la regulación de la emoción, el contexto y la conducta iniciada por las emociones, buscando un equilibrio entre las dimensiones interno-externo y social-solitario, lo cual favorece el bienestar y la interacción positiva con otros (Brenner & Salovey, 1997; citado por Vargas Gutiérrez & Muñoz-Martínez, 2013).

A raíz de esta definición, se analiza la importancia de la regulación emocional en las relaciones entre docentes y estudiantes, pares con su entorno, y padres de familia con sus hijos.

Durante la adolescencia, las emociones se presentan con gran intensidad y variabilidad, lo que hace indispensable enseñar a los estudiantes a reconocerlas y gestionarlas adecuadamente. La regulación emocional en esta etapa favorece la estabilidad emocional, autoestima y capacidad de enfrentar los desafíos escolares y personales (Perdomo et al., 2018, p.221). Según Bisquerra-López (2011; citado por Perdomo et al., 2018) “durante la adolescencia las emociones están en constante cambio. Si estas no se enseñan a regular, fácilmente se descontrolarán e irán creando más y más inseguridades en la vida del niño y del joven” (p.221).

En el ámbito educativo, la regulación emocional es una competencia esencial para los docentes, ya que les permite gestionar sus propias emociones, mantener la calma ante situaciones difíciles y modelar conductas emocionales saludables para sus estudiantes. Esta habilidad también potencia la toma de conciencia entre emoción, cognición, conducta y facilita el aprendizaje en el aula. Santander Trigo et al. (2020) menciona que “la regulación emocional

puede considerarse como una capacidad flexible... predispone al aprendizaje, así como a la vigilancia y ajuste de las emociones propias y ajenas” (Santander Trigo et al., 2020, p.228).

En el entorno familiar, la regulación emocional de los padres influye directamente en el desarrollo emocional de los hijos. “Si los padres presentan una expresión adecuada de emociones, los hijos aprenderán a tener mayores capacidades de regulación emocional y de socialización” (Espinosa Bataz et al., 2020, p.404). Además, en un estudio realizado por Renata y Aragón (2016; citado por Espinosa Bataz et al., 2020), “se demostró que las interacciones cotidianas con los padres, y sus estilos de regulación emocional, son significativas en la forma de estilos propios” (p.404).

### ***Educación Socioemocional***

Se entiende como un grupo de competencias sociales, emocionales, cognitivas, y habilidades no cognitivas que un individuo puede aprender y desarrollar para gestionar asertivamente sus emociones, pensamientos y comportamientos, con el fin de cuidar de sí mismo y de los demás. La educación socioemocional tiene un impacto positivo en la salud mental y física de la persona; por otra parte, favorece su interacción social y sus capacidades de gestión en proyectos personales, familiares, académicos (Congreso de Colombia, 2024, Artículo 2). La educación socioemocional contribuye de forma positiva a la salud mental y física, además de mejorar la interacción social y potenciar la capacidad de gestión en distintos ámbitos, como el personal, familiar y académico.

### ***Acción Psicosocial***

Lo psicosocial se concibe como una práctica transformadora y centrada en lo humano, que favorece una visión del individuo inserto en su entorno, alejándose de posturas que lo tratan como un mero objeto de intervención. Esta mirada reconoce al ser humano como un sujeto con

derechos y relaciones significativas, destacando la importancia de la empatía, el acompañamiento y la participación en los procesos de cambio personal y colectivo (Donaires, 2022; Smajdor, 2023; citado por Arenas & Mayorga Ortegón, 2024, p.4). Frente a perspectivas individualistas y técnico-operativas, la propuesta psicosocial propone una relectura de la labor profesional, dejando atrás enfoques centrados exclusivamente en la técnica, para dar paso a una lógica que apuesta por la construcción conjunta del saber y del bienestar (Gargiulo, 2022; citado por Arenas & Mayorga Ortegón, 2024, p.4).

### ***Estudiantes***

El estudiante se concibe como un agente activo en su desarrollo, que participa de manera consciente en su proceso de aprendizaje y desarrolla la capacidad de autorregularse. Sus experiencias y actividades se sitúan en contextos auténticos que reconocen el valor de sus vivencias, dentro de un entorno educativo flexible y diverso (Fernández & Extremera, 2005).

### ***Docentes***

Diversas investigaciones han evidenciado que el desarrollo de la inteligencia emocional no solo favorece el bienestar del docente, sino que también mejora significativamente el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Pérez-González et al. (2020) afirman que programas estructurados de educación emocional pueden ser enseñados y medidos con resultados positivos tanto en el ajuste social como académico de los estudiantes. Asimismo, Yin, Huang y Lee (2023; citado por Hagenauer et al., 2023) subrayan que estrategias como el mindfulness permiten reducir la ansiedad y mejorar la concentración del profesorado. En consecuencia, implementar estas herramientas en la formación docente, tal como sugieren Hagenauer et al. (2023), es esencial para fomentar un ejercicio profesional más consciente, empático y efectivo.

### ***Padres de Familia***

En el contexto familiar el desarrollo socioemocional de los niños y los adolescentes se ve igualmente condicionado por la influencia y el ejemplo de sus padres. El desarrollo emocional de los niños en sus primeros años de vida está profundamente influenciado por el rol activo y afectivo de los padres, quienes actúan como modelos de conducta y transmisores de valores, emociones y habilidades sociales. La calidad del tiempo compartido, la comunicación empática y el ejemplo cotidiano inciden directamente en la formación de competencias emocionales y en la capacidad de los niños para establecer vínculos saludables. En este sentido, la familia constituye el principal contexto de socialización y soporte afectivo, siendo indispensable que los padres reconozcan su papel como guías y reguladores emocionales, dado que; “durante los primeros años de vida resulta prácticamente imposible separar el desarrollo afectivo y social, pues ambos van de la mano” (Ramírez, Ferrando y Sáenz, 2015, p. 66; citado por Guzmán Huayamave et al., 2005).

### **Marco Legal**

#### ***Constitución Política de Colombia***

Artículo 22. “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 22). El artículo 22 de la Constitución establece la paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento, lo que implica que tanto el Estado como los ciudadanos deben trabajar activamente por la convivencia pacífica (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 22).

Artículo 95. El artículo 95 de la Constitución Política de Colombia establece que todos los ciudadanos tienen el deber de cumplir la Constitución y las leyes, y de ejercer sus derechos con responsabilidad (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 95). Entre sus

principales deberes se encuentran respetar los derechos ajenos, actuar con solidaridad, apoyar a las autoridades legítimas, promover la paz, proteger el medio ambiente y contribuir al bienestar colectivo (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 95). Estos compromisos son fundamentales para construir una sociedad más justa, pacífica y solidaria.

***Ley 115 de 1994 – Por la cual se expide la Ley General de Educación***

Artículo 1. Objeto de la ley. La educación es un proceso continuo de desarrollo personal, cultural y social, basado en una visión integral del ser humano; teniendo en cuenta su dignidad, sus derechos y sus responsabilidades (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 1).

Artículo 5. Fines de la Educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

Desarrollar plenamente la personalidad, respetando los derechos de los demás y el orden jurídico, en un proceso integral que abarca aspectos físicos, psíquicos, intelectuales, morales, espirituales, sociales, afectivos, éticos, cívicos y otros valores humanos (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 5).

Fomentar el respeto a la vida, los derechos humanos, la paz, los principios democráticos, la convivencia, el pluralismo, la justicia, la solidaridad, la equidad, la tolerancia y la libertad (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 5).

Facilitar la participación de todos en las decisiones que afectan la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 5).

Promover el respeto a la autoridad legítima, la ley, la cultura nacional, la historia colombiana y los símbolos patrios (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 5).

Adquirir y generar conocimientos avanzados en ciencias, humanidades, historia, sociedad, geografía y estética, desarrollando hábitos intelectuales adecuados (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 5).

Estudiar y comprender críticamente la cultura nacional y la diversidad étnica y cultural del país, como base de la unidad nacional e identidad (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 5).

Acceder al conocimiento, la ciencia, la técnica y otros bienes culturales, fomentando la investigación y la creación artística (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 5).

Crear y fomentar una conciencia de soberanía nacional y solidaridad, integrándose con el mundo, especialmente con Latinoamérica y el Caribe (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 5).

Desarrollar la capacidad crítica, reflexiva y analítica para fortalecer el avance científico y tecnológico, mejorando la calidad de vida y participando en la solución de problemas y el progreso social y económico del país (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 5).

Adquirir una conciencia para la conservación y mejora del medio ambiente, la calidad de vida, el uso racional de recursos naturales, la prevención de desastres y la defensa del patrimonio cultural (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 5).

Formar en la práctica del trabajo, valorando el mismo como base del desarrollo individual y social (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 5).

Promover y preservar la salud y la higiene, prevenir problemas sociales, fomentar la educación física, la recreación, el deporte y el uso adecuado del tiempo libre (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 5).

Fomentar la capacidad de crear, investigar y adoptar tecnología para el desarrollo del país y la integración al sector productivo (Congreso de la República de Colombia, 1994, Artículo 5).

***Ley 1098 de 2006 - Código de la Infancia y la Adolescencia***

Artículo 1. Finalidad. Este código tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna (Congreso de la República de Colombia, 2006, Artículo 1).

Artículo 12. Perspectiva de Género. “Se entiende por perspectiva de género el reconocimiento de las diferencias sociales, biológicas y psicológicas en las relaciones entre las personas según el sexo, la edad, la etnia y el rol que desempeñan en la familia y en el grupo social. Esta perspectiva se debe tener en cuenta en la aplicación de este código, en todos los ámbitos en donde se desenvuelven los niños, las niñas y los adolescentes, para alcanzar la equidad” (Congreso de la República de Colombia, 2006, Artículo 12).

***Capítulo II - De la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar***

Artículo 37. Acciones del Componente de Prevención. “Se consideran acciones de prevención las que buscan intervenir oportunamente en los comportamientos que podrían afectar la realización efectiva de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos en el contexto escolar, con el fin de evitar que se constituyan en patrones de interacción que alteren la convivencia de los miembros de la comunidad educativa” (Congreso de la República de Colombia, 2006, Artículo 37).

Hacen parte de las acciones de prevención:

“La identificación de los riesgos de ocurrencia de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, a partir de las particularidades del clima escolar y del análisis de las características familiares, sociales, políticas, económicas y culturales externas, que inciden en las relaciones interpersonales de la comunidad educativa” (Congreso de la República de Colombia, 2006, Artículo 37).

“El fortalecimiento de las acciones que contribuyan a la mitigación de las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos; identificadas a partir de las particularidades mencionadas en el numeral 1 de este artículo” (Congreso de la República de Colombia, 2006, Artículo 37).

“El diseño de protocolos para la atención oportuna e integral de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos” (Congreso de la República de Colombia, 2006, Artículo 37).

Artículo 38. Acciones del Componente de Atención. “Se consideran acciones de atención aquellas que permitan asistir a los miembros de la comunidad educativa frente a las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, mediante la implementación y aplicación de los protocolos internos de los establecimientos educativos y la activación cuando fuere necesario, de los protocolos de atención que para el efecto se tengan implementados por parte de los demás actores que integran el Sistema Nacional de Convivencia Escolar en el ámbito de su competencia” (Congreso de la República de Colombia, 2006, Artículo 38).

***Ley 1620 de 2013 – Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar***

Artículo 1. Objeto. “El presente Decreto reglamenta el funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar; sus herramientas; los lineamientos generales bajo los cuales se deben ajustar los manuales de convivencia de los establecimientos educativos, de acuerdo con lo ordenado en la Ley 1620 de 2013 y otros aspectos relacionados con incentivos y la participación de las entidades del orden Nacional y Territorial, establecimientos educativos, la familia y la sociedad dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, Artículo 1).

“Artículo 37. Acciones del Componente de Prevención. Se consideran acciones de prevención las que buscan intervenir oportunamente en los comportamientos que podrían afectar la realización efectiva de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos en el contexto escolar, con el fin de evitar que se constituyan en patrones de interacción que alteren la convivencia de los miembros de la comunidad educativa” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, Artículo 37).

Hacen parte de las acciones de prevención:

“La identificación de los riesgos de ocurrencia de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, a partir de las particularidades del clima escolar y del análisis de las características familiares, sociales, políticas, económicas y culturales externas, que inciden en las relaciones

interpersonales de la comunidad educativa” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, Artículo 37).

“El fortalecimiento de las acciones que contribuyan a la mitigación de las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos; identificadas a partir de las particularidades mencionadas en el numeral 1 de este artículo” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, Artículo 37).

“El diseño de protocolos para la atención oportuna e integral de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, Artículo 37).

Artículo 38. Acciones del Componente de Atención. “Se consideran acciones de atención aquellas que permitan asistir a los miembros de la comunidad educativa frente a las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, mediante la implementación y aplicación de los protocolos internos de los establecimientos educativos y la activación cuando fuere necesario, de los protocolos de atención que para el efecto se tengan implementados por parte de los demás actores que integran el Sistema Nacional de Convivencia Escolar en el ámbito de su competencia” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, Artículo 38).

***LEY 2414 DE 2024- “Por la cual se Fortalece la Educación en Habilidades Sociales y Emocionales, en la Educación Básica y Media, y se Dictan otras Disposiciones”***

Artículo 1. Objeto. “La presente ley tiene por objeto fortalecer la formación en convivencia escolar en el marco de las habilidades sociales y emocionales con la finalidad de prevenir que los niños, niñas y adolescentes se involucren en situaciones que ponen en riesgo su

vida, en el marco de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar” (Congreso de Colombia, 2024, Artículo 1).

Artículo 2. Abordaje pedagógico de situaciones de riesgo para la vida de niñas, niños y adolescentes en el marco de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar (Congreso de Colombia, 2024, Artículo 2). “Los establecimientos educativos del país en, el marco de su autonomía curricular y de acuerdo con los referentes y lineamientos técnicos nacionales vigentes, para la educación ciudadana y socioemocional expedidos por el Ministerio de Educación Nacional deberán incluir en su proyecto educativo institucional (PEI), estrategias pedagógicas que prevengan situaciones de riesgo derivadas del consumo de sustancias psicoactivas, de la conducta suicida y los peligros en entornos digitales como los delitos ejecutados a través del ciberespacio y cometidos contra niños, niñas y adolescentes; y los diferentes tipos de violencias: las violencias basadas en género, especialmente la violencia contra las mujeres, la violencia por creencia religiosa, por nacionalidad (Xenofobia), por ideología política o filosófica, origen étnico, condición física o mental y condición socioeconómica, que vulneren la vida e integridad de niños, niñas y adolescentes, así como, la prevención de los delitos ejecutados a través del ciberespacio y cometidos contra los niños, niñas y adolescentes” (Congreso de Colombia, 2024, Artículo 2).

***Ley 2460 de 2025 - “Por Medio del Cual se Modifica la Ley 1616 de 2013 y se Dictan Otras Disposiciones en Materia de Prevención y Atención de Trastornos y/o Enfermedades Mentales, así como Medidas para la Promoción y Cuidado de la Salud Mental”***

Artículo 1. Objeto. “El objeto de la presente ley es garantizar el ejercicio pleno del Derecho a la Salud Mental a la población colombiana, priorizando a los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes, mediante la promoción de la salud y la prevención del trastorno

mental, la Atención Integral e Integrada en Salud Mental en el ámbito del Sistema General de Seguridad Social en Salud, de conformidad con lo preceptuado en el artículo 49 de la Constitución y con fundamento en el enfoque promocional de Calidad de vida y la estrategia y principios de la Atención Primaria en Salud” (Congreso de la República de Colombia, 2025, Artículo 1).

***LEY 2503 de 2025 – “Por Medio de la Cual se Crea y se Implementa la Cátedra de Educación Emocional en Todas las Instituciones Educativas de Colombia en los Niveles de Preescolar, Básica y Media y se Adoptan Otras Disposiciones”***

Artículo 1. Objeto. “La presente ley tiene como fin crear e implementar, la Cátedra de Educación Emocional en los niveles preescolar, básica y media, en concordancia con el proyecto educativo institucional PEI de todas las instituciones educativas del país” (Congreso de la República de Colombia, 2025, Artículo 1).

Artículo 4. “En el marco de la Cátedra de Educación Emocional, las instituciones educativas de los niveles preescolar, básica y media deberán fomentar la participación entre los padres, madres, cuidadores y los estudiantes” (Congreso de la República de Colombia, 2025, Artículo 4).

## **Aspectos Metodológicos**

### **Enfoque de Investigación**

El enfoque cualitativo es fundamental para comprender en profundidad los fenómenos sociales, ya que se centra en los significados que las personas atribuyen a sus experiencias, prácticas y contextos. A diferencia de los métodos cuantitativos, que buscan generalizar a partir de datos numéricos, el enfoque cualitativo se enfoca en captar la riqueza, complejidad y subjetividad de la realidad social, permitiendo acceder a las percepciones, emociones, creencias y construcciones simbólicas de los sujetos involucrados (Katayama, 2014).

Según Mejía (citado en Katayama, 2014), el enfoque cualitativo se caracteriza por el uso de recursos como palabras, discursos, textos, imágenes y otros elementos no numéricos, lo que lo hace especialmente adecuado para investigar temas donde lo emocional, lo simbólico o lo cultural juegan un papel central. Su orientación inductiva y su respaldo en corrientes como la hermenéutica y la fenomenología permiten que el investigador no imponga categorías previas, sino que construya comprensiones desde las voces y experiencias de los participantes.

El enfoque cualitativo resulta indispensable en proyectos que buscan interpretar el sentido de las acciones humanas en sus contextos reales, así como visibilizar dinámicas sociales complejas que no pueden reducirse a estadísticas.

### **Epistemología de la Investigación**

#### ***Descriptivo***

El presente proyecto social aplicado adopta un enfoque descriptivo, ya que se centra en detallar las habilidades socioemocionales que se fortalecen a lo largo del proceso, específicamente la regulación emocional, la empatía y la comunicación asertiva. Estas habilidades se promueven mediante actividades diseñadas para fomentar la participación

conjunta de estudiantes, docentes y familias, lo que permite un abordaje integral desde el contexto escolar y familiar.

A través de este alcance, se pretende ofrecer una visión clara y detallada de las dinámicas relacionales que se generan cuando se trabajan de manera intencionada las habilidades socioemocionales, describiendo las acciones, estrategias y espacios en los que se implementan (Guevara et al., 2020). De este modo, el proyecto social aplicado permite observar y documentar los cambios en la interacción entre pares y la relación entre la escuela y el hogar, resaltando la importancia de estas habilidades para el bienestar y la construcción de entornos educativos más armónicos y colaborativos.

### **Tipo o Alcance de la Investigación**

#### ***Acción Participativa***

Este proyecto social aplicado se desarrolló bajo un enfoque de acción participativa, ya que involucra activamente a los estudiantes de grado séptimo, padres de familia y docentes de la Institución Educativa El Crucero. Su propósito principal es generar cambios positivos en la convivencia y el desarrollo socioemocional mediante la identificación colectiva de problemáticas, el análisis conjunto y la ejecución de acciones transformadoras (Balcazar, 2003).

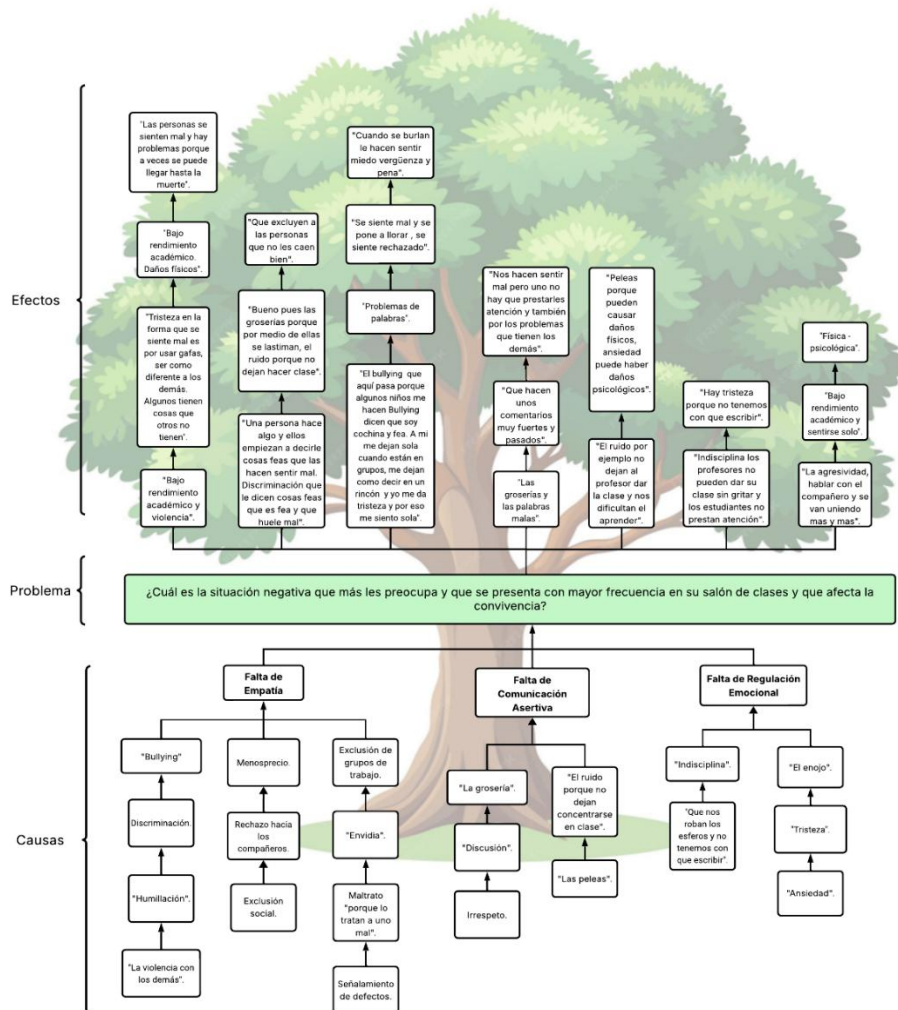
El proyecto social aplicado promueve el trabajo colaborativo entre los participantes, valorando sus experiencias, conocimientos y voces para construir soluciones desde el contexto real en el que se encuentran. Más que obtener solo información, se busca fortalecer la conciencia crítica, la participación y el compromiso con el bienestar común, favoreciendo así relaciones más saludables entre la escuela y las familias.

## Técnicas e Instrumentos

### Árbol de Problemas

Figura 1

Árbol de Problemas Realizado con los Estudiantes



Nota. Herramienta elaborada - Autoría propia (2025). [https://lucid.app/lucidchart/aca04377-cc3c-4c04-945a-6f1a0a89eeba/edit?invitationId=inv\\_91e022b1-e84b-41b7-a65d-906685a5403a](https://lucid.app/lucidchart/aca04377-cc3c-4c04-945a-6f1a0a89eeba/edit?invitationId=inv_91e022b1-e84b-41b7-a65d-906685a5403a)

Según Hernández-Hernández y Garnica-González (2015) “un árbol de problema consiste en desarrollar ideas para identificar las posibles causas del conflicto, generando de forma organizada un modelo que explique las razones y consecuencias del problema” (p.40). En coherencia con esta definición, teniendo en cuenta la información recopilada mediante la técnica del árbol de problemas y el posterior proceso de clasificación, se identificaron diversas manifestaciones de conflictos y problemáticas psicosociales que afectan la convivencia escolar en el grado séptimo de la Institución Educativa El Crucero.

En este orden, la sistematización de las respuestas proporcionadas por los estudiantes permitió evidenciar que la situación negativa que más les preocupa, y que se presenta con mayor frecuencia en su salón de clases, incide directamente en la convivencia escolar, generando múltiples efectos que impactan tanto el bienestar emocional como el proceso de aprendizaje.

En cuanto al análisis detallado de las causas señaladas por los estudiantes, se estableció una clasificación en tres categorías fundamentales que agrupan las principales problemáticas de convivencia: la falta de empatía, la falta de comunicación asertiva y la falta de regulación emocional. La categoría de falta de empatía incluye comportamientos como “Bullying” (expresión utilizada por los estudiantes), “humillaciones”, “menosprecio”, “discriminación”, “rechazo entre compañeros”, “exclusión social” y de “grupos de trabajo”, “señalamiento de defectos”, “violencia interpersonal”, “maltrato” y “envidia”. La falta de comunicación asertiva abarca manifestaciones como el uso de “groserías”, “irrespeto”, “discusiones”, “peleas” y “ruido” que interfiere en el desarrollo de las clases. Por su parte, la falta de regulación emocional comprende aspectos como “tristeza”, “enojo”, “ansiedad”, “indisciplina” y conductas impulsivas, entre ellas el “robo de útiles escolares”.

Por otra parte, estas tres categorías (falta de empatía, falta de comunicación asertiva y falta de regulación emocional) se mencionan porque constituyen los pilares fundamentales de las habilidades socioemocionales necesarias para una convivencia armónica en el contexto escolar. Emergen directamente del análisis de las problemáticas expresadas por los estudiantes y representan habilidades básicas que, al estar ausentes o poco desarrolladas, dan lugar a los conflictos y dificultades identificadas. La empatía permite comprender y respetar las emociones y perspectivas de los demás; la comunicación asertiva facilita la expresión adecuada de ideas y sentimientos sin recurrir a la agresión; y la regulación emocional permite manejar de forma constructiva las emociones propias ante situaciones diversas. Clasificar las problemáticas en estas tres categorías no solo facilita su comprensión, sino que orienta el diseño de acciones psicosociales específicas.

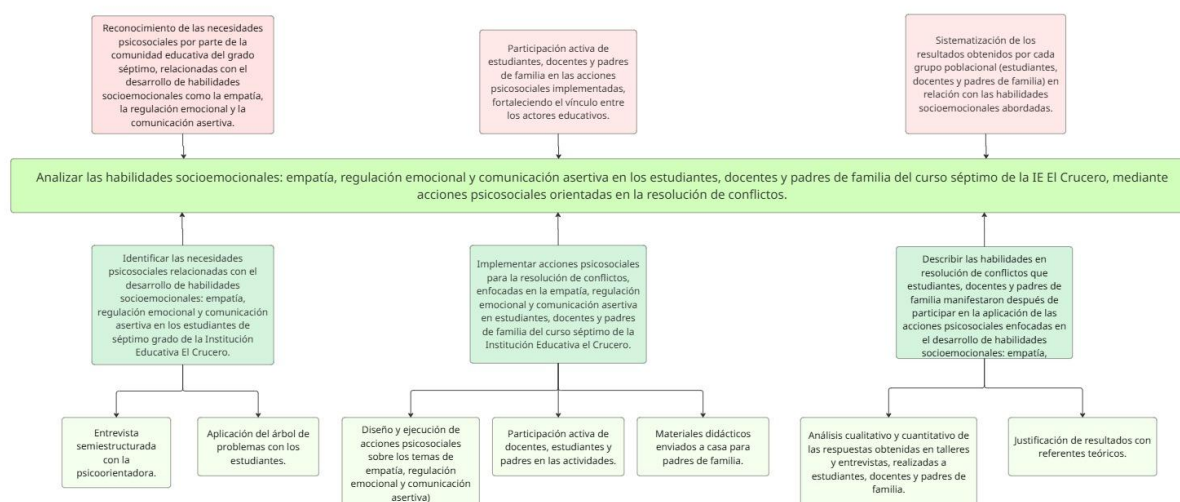
Además, estas categorías se relacionan entre sí de manera estrecha e interdependiente, funcionando como un sistema integrado, en el que la deficiencia en una de ellas impacta directamente en las otras dos. Por ejemplo, la falta de empatía se vincula con la falta de comunicación asertiva, ya que cuando los estudiantes no comprenden ni valoran las emociones y perspectivas de sus compañeros, tienden a expresarse de forma inadecuada, mediante groserías o irrespeto, lo que puede escalar en discusiones y peleas. De igual forma, la falta de empatía se relaciona con la falta de regulación emocional, dado que la dificultad para ponerse en el lugar del otro puede derivar en frustración, enojo y conductas impulsivas como la exclusión o la discriminación. Por último, la falta de comunicación asertiva también se asocia con la falta de regulación emocional, pues la carencia de herramientas para expresar sentimientos y necesidades genera emociones como tristeza, ansiedad o ira, que no son manejadas adecuadamente y se manifiestan en forma de indisciplina, agresividad o comportamientos disruptivos.

Para finalizar, esta conexión evidencia que las dificultades de convivencia no responden a causas aisladas, sino a un déficit conjunto en estas habilidades, lo cual justifica la implementación de acciones psicosociales integrales que promuevan un entorno escolar más saludable y propicio para el aprendizaje.

### Árbol de Objetivos

**Figura 2**

### Árbol de Objetivos



*Nota.* Herramienta elaborada - Autoría propia (2025).

[https://miro.com/app/board/uXjVJWDMEV4=?share\\_link\\_id=352419822657](https://miro.com/app/board/uXjVJWDMEV4=?share_link_id=352419822657)

El árbol de objetivos refleja una visión clara y estructurada del proceso de análisis y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales. Su objetivo central es analizar las habilidades socioemocionales de empatía, regulación emocional y comunicación asertiva en

estudiantes, docentes y padres de familia del grado séptimo de la Institución Educativa El Crucero, mediante acciones psicosociales orientadas a la resolución de conflictos.

La estructura del árbol se sustenta en tres acciones investigativas fundamentales. En primer lugar, se plantea identificar las necesidades psicosociales relacionadas con el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de séptimo grado. En segundo lugar, se propone implementar acciones psicosociales enfocadas en la empatía, la regulación emocional y la comunicación asertiva, dirigidas a estudiantes, docentes y padres de familia. Por último, se busca describir las habilidades en resolución de conflictos que los participantes manifestaron tras haber participado en dichas acciones.

Cada una de estas acciones parte de insumos específicos que permitieron su ejecución y evaluación. Para el primer objetivo, se utilizó una entrevista semiestructurada con la psicoorientadora de la institución y se aplicó el árbol de problemas con los estudiantes. Para el segundo, se diseñaron y ejecutaron acciones psicosociales con la participación activa de estudiantes y docentes; complementadas con guías de trabajo impresas enviadas a casa para el desarrollo en conjunto con padres de familia. Finalmente, en el tercer objetivo se realizó un análisis cualitativo y cuantitativo de las respuestas obtenidas en las acciones psicosociales y la entrevista semiestructurada, sustentado en referentes teóricos que respaldan los resultados obtenidos.

En conclusión, estos elementos convergen en propósitos superiores como el reconocimiento de las necesidades psicosociales por parte de la comunidad educativa, la participación activa de estudiantes, docentes y padres de familia en las acciones implementadas,

y la sistematización de los resultados alcanzados por cada grupo poblacional en relación con las habilidades socioemocionales trabajadas.

### ***Relación entre Árbol de Objetivos y Árbol de Problemas***

El árbol de problemas y el árbol de objetivos están estrechamente relacionados, mientras el primero ayuda a identificar y comprender las raíces de las dificultades que afectan la convivencia escolar, el segundo permite visualizar caminos posibles para transformar esas dificultades en oportunidades de crecimiento.

En el caso de este proyecto social aplicado, el árbol de problemas reveló una serie de conflictos psicosociales que impactan directamente en el bienestar emocional y el aprendizaje de los estudiantes de séptimo grado. A través de las propuestas de los estudiantes, se identificaron tres grandes causas: la falta de empatía, falencias en la comunicación asertiva y dificultades en la regulación emocional. Estas categorías no solo agrupan comportamientos específicos, sino que también reflejan carencias en habilidades socioemocionales esenciales para una convivencia sana.

A partir de este diagnóstico, el árbol de objetivos se construyó como una respuesta directa, cada problema identificado se transformó en un objetivo que guía las acciones del presente proyecto social aplicado. Por ejemplo, donde antes se observaba falta de empatía, ahora se propone fomentar esta habilidad mediante actividades que promuevan el respeto y la comprensión entre compañeros. Donde había dificultades para comunicarse, se plantean estrategias para fortalecer la expresión asertiva. Y frente a la falta de regulación emocional, se diseñan acciones psicosociales que ayuden a los estudiantes a reconocer y manejar sus emociones de forma constructiva.



Conceptualización y priorización de habilidades socioemocionales	1, 2, 3	Identificar la comprensión de las habilidades socioemocionales y su orden de prioridad en el contexto escolar.
Diagnóstico del estado socioemocional y dificultades	4, 5, 6, 7	Explorar el estado actual de las habilidades socioemocionales en séptimo grado, las principales dificultades y factores que influyen en ellas.
Acciones y estrategias implementadas	8, 9, 10	Conocer las acciones, estrategias y recursos utilizados actualmente para fortalecer las habilidades socioemocionales, así como su recepción e impacto.
Participación de la comunidad educativa	11, 12	Analizar el rol de docentes y familias en el fomento y refuerzo de habilidades socioemocionales.
Factores emocionales y barreras	13, 14, 15, 16	Examinar el papel de las emociones en el entorno escolar, los obstáculos, resistencias y la atención a la diversidad en la implementación de acciones socioemocionales.
Propuestas y recomendaciones para el fortalecimiento	17, 18, 19, 20	Recoger sugerencias sobre acciones, formación docente, evaluación de resultados y

---

sostenibilidad de las  
intervenciones  
socioemocionales.

*Nota.* Herramienta elaborada - Autoría propia (2025). Las preguntas y respuestas se encuentran ubicadas en el [Apéndice A](#)

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, en cuanto a la sistematización de la información obtenida a través de la entrevista semiestructurada, se utilizó la herramienta de nube de palabras a través del software ATLAS.ti, que permite visualizar de manera gráfica los términos más frecuentes mencionados por los participantes. Esta técnica facilita la identificación de patrones discursivos, temas recurrentes y conceptos clave, al resaltar visualmente las palabras con mayor presencia en las respuestas. De esta forma, se logró una primera aproximación interpretativa al contenido, permitiendo organizar y analizar los datos cualitativos de manera accesible y significativa.

### ***Nube de Palabras***

#### **Figura 3**

*Nube de Palabras sobre la Entrevista Semiestructurada Realizada a la Profesional de Psicoorientación de la I.E.*



*Nota.* Herramienta elaborada - Autoría propia (2025).

La nube de palabras evidencia una preocupación central por las dificultades socioemocionales de los estudiantes de grado séptimo, destacando términos clave como "ellos", "estudiantes", "qué" y "por" que posicionan al sujeto educativo como el foco principal del análisis y la búsqueda de explicaciones sobre su situación. La fuerte presencia de conceptos como "emociones", "emocional", "socioemocionales", "habilidades" y "dificultades" revela que las respuestas obtenidas de la entrevista semiestructurada se centraron en la importancia crítica de trabajar la dimensión emocional y las habilidades necesarias para afrontar conflictos y situaciones complejas en el entorno escolar. Palabras como "conflictos", "situaciones", "frente", "nivel" y "actividades" sugieren un abordaje integral que considera tanto las problemáticas específicas que enfrentan los estudiantes como las estrategias y/o acciones psicosociales concretas para gestionarlas, mientras que términos contextualizadores como "séptimo", "vida", "entorno" y "ejemplo" ubican el análisis en una población específica y su realidad cotidiana. Esta elección de palabras refleja una perspectiva profesional que considera tanto el comportamiento individual como el contexto social, sugiriendo la necesidad urgente de fortalecer habilidades como la regulación, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, lo cual puede servir como base sólida para diseñar acciones psicoeducativas contextualizadas y sensibles a las realidades específicas del grupo.

Por consiguiente, en la nube de palabras se identificó una preocupación evidente por las dificultades emocionales que atraviesan los estudiantes de séptimo grado, resaltando la necesidad de enfocar el trabajo psicoeducativo en el desarrollo de habilidades socioemocionales. La frecuencia de términos vinculados con emociones, conflictos y el contexto escolar indican que es esencial atender tanto las características individuales de los estudiantes como el entorno en el que se desenvuelven. Esto resalta la urgencia de diseñar estrategias que promuevan la regulación, la

empatía y la comunicación asertiva, ajustadas a la realidad cotidiana del grupo, con el fin de contribuir a la resolución de conflictos, mejorando su bienestar integral y la convivencia escolar.

## **Población y Muestra**

### ***Población***

La población objetivo del presente proyecto social aplicado está conformada por miembros de la comunidad educativa de la Institución Educativa del área rural del municipio de Sogamoso, en el departamento de Boyacá. Esta población se caracteriza por pertenecer a estratos socioeconómicos bajos, predominantemente estrato 1 y 2, y está compuesta en su mayoría por familias campesinas, cuyas condiciones sociales y económicas presentan diversas vulnerabilidades que impactan su bienestar psicosocial.

### ***Muestra***

La muestra está integrada por 33 estudiantes de grado séptimo, 8 docentes y 18 padres de familia vinculados a este mismo grupo. La selección de esta muestra se realizó de manera intencionada, considerando su participación activa en el proceso formativo y la posibilidad de generar un impacto significativo en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la comunicación asertiva, regulación emocional y empatía.

## **Tipo de Muestreo**

### ***Muestreo No Probabilístico Intencional***

El tipo de muestreo utilizado en el proyecto social aplicado fue no probabilístico intencional, ya que la selección de los participantes se basó en características específicas previamente identificadas por el equipo investigador. En particular, se eligió al grupo de estudiantes de grado séptimo de la presente institución educativa rural del municipio de Sogamoso, debido a que, durante una práctica de psicología realizada el año anterior, se

evidenciaron dificultades significativas en aspectos como la regulación emocional, la resolución de conflictos y la convivencia escolar.

## Plan de Actividades

En el apartado "Plan de Actividades" del presente proyecto social aplicado, se detallan las acciones psicosociales diseñadas a partir del diagnóstico de necesidades, realizado mediante los instrumentos del árbol de problemas y la entrevista semiestructurada. Cabe resaltar que cada acción propuesta, basada en las habilidades tales como; empatía, comunicación asertiva y regulación emocional, han sido adaptadas a las características de los grupos participantes, para el caso de estudiantes se orientaron las actividades de forma grupal, en los docentes se adelantaron las acciones psicosociales de forma individual y con los padres de familia teniendo en cuenta las dificultades se trabajó de forma mediada (guías de trabajo familiar).

### Tabla 2

#### *Actividad 1- El Círculo de los Sentimientos- Estudiantes*

Titulo	El Círculo de los Sentimientos
Línea que se está desarrollando	Empatía
Objetivo	El objetivo principal de esta actividad es que los estudiantes reconozcan, comprendan y expresen sus propias emociones y las de los demás, fomentando la empatía y la conexión emocional dentro del grupo.
Metodología	Antes de comenzar con la actividad, se presentará con los estudiantes el para desarrollar siguiente video introductorio al tema de Empatía
la acción	<p><a href="https://youtu.be/q9wd09wkkCs?feature=shared">https://youtu.be/q9wd09wkkCs?feature=shared</a></p> <p>Momento Inicial</p> <p>Para iniciar, y antes de sentarse en círculo, cada estudiante compartirá cómo se siente en ese momento utilizando la analogía de un semáforo personal. No tienen que dar detalles, solo decir si su emoción predominante es "roja" (cansado, enojado, frustrado), "amarilla" (nervioso, pensativo, tranquilo) o "verde" (feliz, emocionado, con energía). Esto permitirá a todos tomar conciencia del estado</p>

emocional del grupo y empezar a familiarizarse con la identificación de sus propios sentimientos de una manera sencilla y rápida.

Para el registro del primer momento, en el tablero se va a dibujar un semáforo y frente a cada color los estudiantes van a señalar con marcador y una rayita su emoción predominante.

#### Actividad central

Después del rompehielos y con los estudiantes sentados en círculo, se les hará una pregunta abierta para reflexionar: "¿Por qué creen que es importante darnos cuenta de cómo nos sentimos nosotros y cómo se sienten los demás?" Se dará un breve espacio para que compartan sus ideas. Luego, se les explicará brevemente la importancia de la empatía y el reconocimiento de las emociones, destacando cómo estas habilidades nos ayudan a comprendernos mejor a nosotros mismos y a relacionarnos de forma más sana con los demás, evitando malentendidos y construyendo un mejor ambiente en el colegio y en casa.

Posteriormente, los estudiantes se sentarán en círculo y se les explicará que van a jugar a adivinar y sentir las emociones. Para el desarrollo de la actividad, se formarán 5 grupos. Cada grupo tendrá un líder designado o voluntario, quien se encargará de sacar una tarjeta con el dibujo de una cara expresando una emoción básica (alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa) sin mostrarla al resto.

En lugar de que solo el líder represente la emoción, el grupo completo (o al menos 2-3 miembros del grupo que el líder elija rápidamente) deberán planear y representar la emoción de forma conjunta, utilizando expresiones faciales o corporales, sin hablar. El resto de los grupos intentará adivinar de qué emoción se trata.

Una vez que la emoción sea adivinada correctamente por otro grupo, los estudiantes que la representaron compartirán brevemente una situación grupal en la que esa emoción podría surgir (por ejemplo, sentimos alegría cuando ganamos un partido de fútbol o a veces hay enojo cuando no nos ponemos de acuerdo en un trabajo). Se enfatizará que no tienen que ser experiencias individuales si les incomoda, sino situaciones que el grupo pueda imaginar o haber vivido en conjunto.

### Cierre

Para finalizar, cada estudiante recibirá una hoja que llamaremos "Mi Bitácora Emocional". En esta bitácora, responderán a algunas preguntas clave de forma personal, las cuales, son expuestas a continuación:

¿Cómo me sentí al participar en la actividad de hoy?

¿Qué aprendí hoy sobre las emociones?

Recursos y  
materiales

Tablero, marcadores, hojas y papel de colores

Evaluación

Autoevaluación

Por favor, responda a la siguiente pregunta marcando con una 'X' o subrayando la opción que mejor describa su experiencia.

1. ¿Hasta qué punto entiendes las emociones de tus compañeros cuando están tristes, enojados o alegres?

0 = No lo sé

1 = Muy poco

2 = Poco

3 = Término medio

4 = Mucho

5 = Muchísimo

2. ¿Hasta qué punto puedes ponerte en el lugar de un compañero que está pasando por dificultades?

0 = No lo sé

1 = Muy poco

2 = Poco

3 = Término medio

4 = Mucho

5 = Muchísimo

---

*Nota.* Herramienta elaborada - Autoría propia (2025).

**Tabla 3**

*Actividad 2- El Semáforo Frutal de la Calma- Estudiantes.*

Titulo	El Semáforo Frutal de la Calma
Línea que se está desarrollando	Regulación emocional
Objetivo	El objetivo principal de esta actividad es que los estudiantes aprendan a regular sus emociones en situaciones de conflicto, desarrollen la empatía al considerar la perspectiva de los demás, y practiquen la comunicación asertiva para buscar soluciones constructivas.
Metodología para desarrollar la acción	<p>Momento Inicial</p> <p>Las estudiantes de psicología dirán en voz alta una emoción básica (Enojo, felicidad, sorpresa, disgusto o tristeza) y la representarán con una expresión facial y corporal exagerada (sin sonido). El primer estudiante y de la primera fila deberá imitar esa emoción lo más rápido posible, y así sucesivamente, pasando la emoción por todos los estudiantes. Después de que la emoción haya llegado al último estudiante, se repetirá con otra emoción.</p> <p>Actividad central</p> <p>Después del rompehielos, se invitará a los estudiantes a hacer grupos de 7 personas. Posteriormente se propone una “pausa frutal”.</p> <p>Paso 1: cada estudiante recibirá una fruta pequeña o un trozo de fruta. Se les dirá: esta fruta será nuestro 'botón de pausa'. Cuando nos sentimos muy enojados o frustrados, necesitamos un '¡ALTO!'. Vamos a practicar cómo se siente ese '¡ALTO!'."</p> <p>Se les pedirá que, en silencio, se tomen unos momentos para explorar la fruta con todos sus sentidos, concentrándose solo en ella. Se les guiará con una voz tranquila:</p> <p>Mira su color, su forma, sus detalles.</p> <p>Toca su textura, si es suave, rugosa, fría o tibia.</p> <p>Huele su aroma, ¿a qué te recuerda?</p>

Saborea un pequeño mordisco lentamente, notando el sabor en la boca. Mientras lo hacen, se enfatizará en cómo al concentrarse solo en la fruta, su cuerpo se siente un poco más tranquilo, y su mente se enfoca. Así se siente hacer una pausa cuando la emoción es “roja” Es nuestro ¡ALTO! antes de reaccionar impulsivamente.

Paso 2: después de la pausa frutal, se presentarán los otros dos colores del semáforo, conectándolos con la reflexión y la acción.

Amarillo (Pienso): ahora que hicimos un ¡ALTO! y estamos más tranquilos (como cuando probamos la fruta), es momento de pensar: ¿Qué está pasando realmente? ¿Cómo se sentirá el otro compañero?

Verde (Avanzo): Cuando ya pensamos y nos sentimos más calmados, es momento de avanzar. Hablamos con respeto, decimos lo que sentimos ('Yo me siento así cuando...') y buscamos una solución juntos, como lo hemos practicado. A cada grupo se le entregará una tarjeta con una situación típica de conflicto de su contexto. Entre estas se encuentran:

1. Llega la hora de clase y un estudiante se encuentra con que otro compañero está sentado en "su" puesto habitual, que siempre usa. Al pedirle que se mueva, el compañero se niega y le responde con un "Este puesto no tiene tu nombre" o "Llegué primero".
2. Durante el recreo, dos grupos de amigos están jugando con un balón. De repente, el balón sale volando y golpea "sin querer" a alguien de otro grupo, que reacciona con enojo y comienza a gritar que lo hicieron a propósito.
3. Se están formando equipos para una actividad deportiva o un trabajo en clase, y un estudiante es el último en ser elegido, o peor aún, abiertamente un compañero dice "¡A él/ella no lo queremos en nuestro equipo, es malo(a)!"
4. En un trabajo en grupo, un estudiante se da cuenta de que uno de sus compañeros no está haciendo nada, no aporta ideas y solo se la pasa "perdiendo el tiempo". Al reclamarle, el compañero se pone a la defensiva o lo ignora.

5. Un estudiante deja su lápiz favorito o un objeto personal en el puesto y, al volver, no lo encuentra. Sospecha que un compañero que estaba cerca lo tomó o lo escondió, y lo confronta directamente.
6. Durante una exposición o cuando un estudiante está hablando frente a la clase, otro compañero lo interrumpe constantemente con comentarios fuera de lugar, risas o chistes que distraen y restan importancia a lo que dice.
7. En la fila para la cafetería, el baño o para salir, un estudiante se "cola" sin respetar el orden, pasando por delante de otros. Cuando alguien le llama la atención, responde de mala manera o hace caso omiso.

Cada grupo deberá:

- 1) Leer y entender el conflicto.
- 2) Escribir en una hoja la forma en que actuarían en esa situación utilizando la metáfora del semáforo rojo (ALTO), amarillo (pienso) y verde (avanzo)

Reflexión grupal: Al terminar cada representación, se abrirá un espacio breve para que el grupo comparta con toda la clase: ¿Cómo se sintieron al intentar hacer la 'Pausa de Fruta' y usar el Semáforo? y ¿Creen que funcionó la solución propuesta?

Cierre

Para el cierre, cada estudiante recibirá una hoja denominada Semáforo Personal. Allí irá dibujado un semáforo, en el cual, responderán a las siguientes preguntas:  
 Rojo: ¿Qué emoción me cuesta más controlar en un conflicto?, ¿Qué haré para hacer mi pausa y respirar? (Ejemplo: "Enojo", "Contar hasta 5 antes de hablar")  
 Amarillo: ¿Cómo puedo recordar ponerme en los zapatos del otro? (Ejemplo: "Imaginar qué pasaría si fuera yo")

Verde: Una frase que voy a intentar usar para hablar con respeto y buscar soluciones (Ejemplo: "Yo siento... y me gustaría que...")

Recursos y  
materiales

Hojas de papel, tarjetas, semáforo

Evaluación

Autoevaluación

Por favor, responda a la siguiente pregunta marcando con una 'X' o subrayando la opción que mejor describa su experiencia.

---

1. ¿Hasta qué punto logras controlar tus emociones (como enojo, tristeza o frustración) cuando surgen problemas en el colegio?

0 = No lo sé

1 = Muy poco

2 = Poco

3 = Término medio

4 = Mucho

5 = Muchísimo

2. ¿Hasta qué punto logras pensar antes de actuar cuando estás enojado o molesto?

0 = No lo sé

1 = Muy poco

2 = Poco

3 = Término medio

4 = Mucho

5 = Muchísimo

---

*Nota.* Herramienta elaborada - Autoría propia (2025).

#### **Tabla 4**

##### *Actividad 3- Mensajes Poderosos y Respetuosos- Estudiantes*

Titulo	Mensajes Poderosos y Respetuosos
Línea que se está desarrollando	Comunicación asertiva
Objetivo	El objetivo principal de esta actividad es que los estudiantes aprendan a expresar sus pensamientos, sentimientos y necesidades de manera clara, honesta y respetuosa, sin agredir a los demás ni guardar silencio.

## Metodología Momento Inicial

para desarrollar la acción Para conectar de forma dinámica con las emociones y la resolución, se pedirá a los estudiantes que se pongan de pie y se muevan libremente por el espacio. Las estudiantes de psicología pondrán música alegre por unos segundos. Cuando la música se detenga, una de las practicantes dirá en voz alta una emoción (ej.: Tristeza, Frustración, etc..). Todos los estudiantes deberán "congelarse" en una postura que represente esa emoción con su cuerpo y expresión facial. Una vez "congelados", las practicantes elegirán a 2 o 3 estudiantes al azar y les preguntará rápidamente: Si esta emoción (la que están representando) fuera por un conflicto, ¿qué harías (o dirías) para buscar una solución respetuosa?. No necesitan dar una respuesta perfecta, solo una idea rápida. La idea es que piensen en la emoción y en cómo la gestionarían. Se repetirá con 2 o 3 emociones diferentes.

### Presentación de la comunicación asertiva

Después del rompehielos, se invitará a los estudiantes a tomar asiento y se les recordará que, tal como se trabajó con el Semáforo de los Conflictos, cuando experimentan emociones intensas durante un desacuerdo, lo primero es calmarse y luego pensar en la otra persona. Se procederá a explicarles las 3 formas de afrontar un conflicto (Agresivo, pasivo y asertivo)

### Actividad central

Se dividirán los estudiantes en grupos pequeños (4-5 integrantes). A cada grupo se le entregará una tarjeta con una situación de conflicto o desacuerdo que implique la necesidad de ser asertivo.

Cada grupo deberá:

1. Leer la situación y discutir cómo los personajes podrían sentirse.
2. Pensar qué emoción clave se sentiría y qué se necesitaría en esa situación.
3. Preparar tres tipos de respuesta:
  - 1) Pasiva: Cómo reaccionaría alguien que se queda callado y no expresa su molestia
  - 2) Agresiva: Cómo reaccionaría alguien que grita, insulta o ataca.

- 3) Asertiva: Cómo reaccionaría alguien expresando su emoción, describiendo la situación y pidiendo un cambio de forma respetuosa.
4. Cada grupo elegirá a algunos miembros para representar la situación, mostrando las tres respuestas (pasiva, agresiva, asertiva). El resto del grupo actuará como consejeros.

Dentro de las situaciones a plantear se tiene lo siguiente:

1. Un amigo te pide que le pases la tarea para copiarla y, si no lo haces, se enoja o te dice "mal amigo". Tú no quieres dársela.
2. Ves a un grupo de compañeros jugando a algo que te gusta mucho, pero no te invitan, y te sientes excluido/a.
3. Estás hablando o exponiendo una idea en clase, y un compañero te interrumpe constantemente con comentarios.
4. Un amigo te cuenta una broma que a él le parece muy divertida, pero a ti te ofende o te hace sentir mal.
5. Un compañero te pide un favor o te pide que lo acompañes a algún lugar justo cuando tienes algo importante que hacer, y sientes presión para decir que sí.

Cierre

Para finalizar, cada estudiante recibirá una hoja con el título "Mi Contrato de Comunicación Asertiva". En ella, completarán las siguientes frases, que servirán como registro de su aprendizaje y compromiso:

1. Yo sé que la comunicación asertiva significa: (una frase corta con sus propias palabras).
2. Una situación en la que me cuesta mucho decir lo que siento o necesito es: (ej.: "cuando me molestan", "cuando no estoy de acuerdo con un amigo").

Recursos y  
materiales

Hojas de papel, tv, parlantes y hojas de colores.

Evaluación

Autoevaluación

Por favor, responda a la siguiente pregunta marcando con una 'X' o subrayando la opción que mejor describa su experiencia.

---

1. ¿Hasta qué punto logras expresar tus opiniones de manera clara y respetuosa con tus compañeros y profesores?

0 = No lo sé

1 = Muy poco

2 = Poco

3 = Término medio

4 = Mucho

5 = Muchísimo

2. ¿Hasta qué punto puedes expresar tus sentimientos sin herir a otros?

0 = No lo sé

1 = Muy poco

2 = Poco

3 = Término medio

4 = Mucho

5 = Muchísimo

---

*Nota.* Herramienta elaborada - Autoría propia (2025).

## **Tabla 5**

### *Actividad 1- La mochila Invisible- Docentes*

Titulo	La Mochila Invisible
Línea que se está desarrollando	Empatía
Objetivo	Esta actividad busca que los docentes fortalezcan su empatía hacia las posibles experiencias emocionales de sus estudiantes, especialmente aquellos con comportamientos desafiantes, y que reflexionen sobre su propia capacidad de autocontrol para responder de manera más comprensiva en el aula.

## Metodología Momento Inicial

para desarrollar la acción Para iniciar, el docente tomará una hoja y escribirá la emoción principal que siente en este momento (ej. cansancio, alegría, expectativa, calma, estrés). Al lado de esa emoción, dibujará un pequeño círculo y lo pintará del color que asocie a esa emoción. Voluntariamente podrá compartir cómo se siente, es más un ejercicio personal. Posteriormente se planteará la siguiente pregunta ¿para usted qué es la empatía?

### Actividad central

Se les explicará a los docentes que, así como ellos traen una emoción hoy, los adolescentes cargan una "mochila invisible" llena de sentimientos, preocupaciones y situaciones personales que no siempre se ven, pero que influyen en su comportamiento en el aula. A veces, los comportamientos difíciles son solo una señal de lo que hay dentro de esa mochila.

Cada docente dibujará una mochila grande en su hoja. Dentro de esa mochila, escribirá o dibujará tres cosas (emociones, problemas, preocupaciones) que, de forma general, cree que podrían estar llevando los estudiantes que a veces presentan conflictos o comportamientos difíciles en el aula.

Una vez que hayan "llenado" la mochila, debajo o al respaldo de la hoja, cada docente elegirá una de las emociones que escribió en la mochila (ej. frustración, miedo, tristeza, enojo). Luego, responderá de forma concisa a estas dos preguntas:

1. ¿Cómo se manifiesta la [emoción elegida] en el comportamiento y las expresiones de los estudiantes?
2. Si un estudiante estuviera sintiendo [esa emoción], ¿qué pequeña acción o frase podrías usar para mostrarle comprensión y ayudarte a ti mismo/a a mantener la calma en ese momento?

### Cierre

A manera de reflexión, se llevará a cabo la actividad "Cápsula informativa". En este espacio se presentarán algunas frases y una pregunta, cada una escrita en papelitos. De forma aleatoria, los docentes tomarán uno para compartir y reflexionar en grupo.

1. Escucha Activa: Presta atención plena, no solo a las palabras, sino al tono de voz, el lenguaje corporal. Intenta entender el mensaje completo.
2. Valida Emociones: Sin juzgar ni resolver, reconoce lo que ves o escuchas: "Veo que estás enojado", "Parece que esto te frustra". Esto ayuda al estudiante a sentirse visto y oído.
3. Reflexiona en la "Mochila Invisible": Antes de reaccionar, tómate un momento para pensar qué podría estar llevando ese estudiante en su "mochila" hoy (problemas en casa, cansancio, miedo a fallar). Esta breve pausa puede cambiar tu respuesta.
4. Respira y Conecta: Cuando te sientas frustrado, respira hondo. Esa pausa te da espacio para recordar tu intención empática antes de responder.
5. Pequeños gestos, grandes impactos  
Un "te entiendo" puede ser más efectivo que una corrección dura.  
A veces el silencio, acompañado de presencia, también comunica comprensión.  
El autocontrol no es reprimir, sino responder con conciencia.
6. Frases para autorregularse como docente  
Voy a respirar antes de responder, porque mi calma también educa.  
Mi reacción es parte del mensaje que estoy enseñando.  
Puedo elegir responder desde la empatía, incluso cuando estoy cansado/a.
7. Frases para autorregularse como docente  
Una pausa a tiempo puede evitar una herida innecesaria.  
No necesito tener todas las respuestas, solo estar presente.  
Educar también es aprender a volver a empezar cada día.
8. La empatía no es justificar la conducta, es comprender la emoción detrás de ella.
9. Una respuesta calmada tiene más impacto que un regaño impulsivo.
10. Validar lo que el otro siente no significa estar de acuerdo, sino reconocer su experiencia.
11. El adulto emocionalmente disponible es un factor protector en el aula.

12. ¿Qué herramientas estoy usando para cuidarme emocionalmente como docente?

Para finalizar, cada docente recibirá una pequeña nota adhesiva. En ella, escribirán una frase corta que represente su compromiso con la empatía y el autocontrol en el aula, pensando en la "mochila invisible".

Recursos y materiales

Hojas de papel, colores, lápiz, nota adhesiva.

Evaluación

Autoevaluación

Por favor, responda a la siguiente pregunta marcando con una 'X' o subrayando la opción que mejor describa su experiencia.

1. ¿Hasta qué punto logras identificar y responder adecuadamente a las necesidades emocionales de tus estudiantes en el aula?

0 = No lo sé

1 = Muy poco

2 = Poco

3 = Término medio

4 = Mucho

5 = Muchísimo

2. ¿Hasta qué punto puedes comprender las dificultades personales que pueden estar afectando el rendimiento académico de tus estudiantes?

0 = No lo sé

1 = Muy poco

2 = Poco

3 = Término medio

4 = Mucho

5 = Muchísimo

---

*Nota.* Herramienta elaborada - Autoría propia (2025).

**Tabla 6***Actividad 2- Frases y Tarjetas- Docentes*

Titulo	Frases y Tarjetas
Línea que se está desarrollando	Comunicación asertiva
Objetivo	Esta actividad tiene como objetivo principal que los docentes practiquen la comunicación asertiva al transformar expresiones comunes, pero poco constructivas en mensajes claros, respetuosos y efectivos. Además, busca reforzar la importancia de un lenguaje que fomente relaciones positivas con los estudiantes y el ambiente en el aula.
Metodología para desarrollar la acción	<p>Momento Inicial</p> <p>Para conectar con la empatía y la reflexión sobre las emociones del espacio anterior ("La Mochila Invisible"), se le pedirá al docente que tome una hoja y recuerde una emoción fuerte (positiva o desafiante) que haya sentido en el aula la última semana. Luego, imaginará qué frase o palabra corta habría querido escuchar de un colega o de sí mismo en ese momento para sentirse comprendido o para manejar mejor la situación. No tienen que compartirla en voz alta; es un ejercicio de reflexión personal.</p> <p>Comunicación Asertiva</p> <p>Después del rompehielos, se explicará a los docentes que, así como a veces necesitamos ciertas palabras para sentirnos mejor, nuestras propias palabras tienen un poder inmenso en el aula. Se les recordará la importancia de entender las "mochilas invisibles" de los estudiantes (tema anterior) y que ahora el enfoque será cómo usar nuestras palabras para responder a esas "mochilas" de manera constructiva.</p> <p>Actividad Central</p> <p>Cada docente tomará de la caja una tarjeta que contiene una frase común que puede ser percibida como agresiva, pasiva o poco efectiva en el aula.</p> <p>Ejemplos de frases en las tarjetas:</p>

1. "¡Cállate ya!"
2. "¿Es que nunca entiendes nada?"
3. "Siempre llegas tarde."
4. "No hagas eso, me molestas."
5. "¡Qué desorden tienes!"
6. "¿Por qué no haces lo que te digo?"
7. "Eres muy lento/a."

Individualmente, cada docente deberá reinterpretar y reescribir esa frase en la parte de atrás de la tarjeta, transformándola en una versión asertiva. Se les animará a aplicar los principios del "Mensaje Yo", pensando en cómo expresar su emoción (frustración, preocupación, etc.), describir el comportamiento del estudiante sin juzgarlo, y luego pedir un cambio o una necesidad de manera respetuosa. Una vez que la hayan escrito, los docentes leerán en voz baja sus dos versiones (la original y la asertiva) para notar la diferencia.

#### Cierre

Para cerrar, los docentes tomarán su tarjeta "recreada" con la frase asertiva. En la misma tarjeta escribirán: "Esta semana, me comprometo a reemplazar [frase original de la tarjeta] por [su frase asertiva] cuando se presente una situación similar en el aula".

A manera de reflexión, se brindará las siguientes preguntas ¿De qué manera se puede fortalecer la comunicación asertiva en los estudiantes? y/o ¿qué actividades o estrategias ha implementado para fomentar la comunicación asertiva entre estudiantes?

Recursos y  
materiales

Caja pequeña, tarjetas, esferos, hojas de papel

Evaluación

Autoevaluación

Por favor, responda a la siguiente pregunta marcando con una 'X' o subrayando la opción que mejor describa su experiencia.

1. ¿Hasta qué punto logras comunicarte de manera asertiva con tus estudiantes, estableciendo límites claros mientras mantienes un ambiente de respeto mutuo?
-

0 = No lo sé

1 = Muy poco

2 = Poco

3 = Término medio

4 = Mucho

5 = Muchísimo

2. ¿Hasta qué punto logras manejar situaciones de conflicto en el aula con comunicación directa pero respetuosa?

0 = No lo sé

1 = Muy poco

2 = Poco

3 = Término medio

4 = Mucho

5 = Muchísimo

---

*Nota.* Herramienta elaborada - Autoría propia (2025).

### **Tabla 7**

#### *Actividad 3- Ruleta de la Reflexión Docente- Docentes*

Titulo	Ruleta de la Reflexión Docente
Línea que se está desarrollando	Regulación emocional
Objetivo	El objetivo principal de esta actividad es que los docentes identifiquen y reflexionen sobre sus propias estrategias de regulación emocional en el contexto del aula, para así mejorar su bienestar y fortalecer su capacidad de respuesta ante situaciones desafiantes.
Metodología para desarrollar la acción	Momento Inicial Se va a dialogar con el docente sobre la técnica del Semáforo de los Conflictos que se usó para los estudiantes. Luego, va a reflexionar acerca de una situación

reciente en el aula donde sintió una emoción intensa (como frustración o enojo). Se le invitará a identificar qué "luz del semáforo" (rojo, amarillo o verde) sintió que estaba encendida en ese momento y qué estrategia usó (o hubiera querido usar) para pasar a una luz más calmada.

#### Regulación Emocional

Después del rompehielos, se explicará que, así como se busca entender las "mochilas invisibles" de los estudiantes y usar palabras que construyan, es igualmente vital que los docentes gestionen sus propias emociones. Se enfatizará que la regulación emocional no es reprimir lo que sentimos, sino entenderlo y elegir cómo responder de manera constructiva. Así mismo, se brindarán técnicas de regulación emocional.

#### Actividad central

El docente va a girar una ruleta virtual, la cual, contiene una serie de preguntas, posteriormente a su respuesta se va a llevar un dialogo grupal, en donde, tanto el profesor como las practicantes puedan reflexionar ante la pregunta en cuestión No hay respuestas correctas o incorrectas; el objetivo es la reflexión personal.

Preguntas para la ruleta enfocadas en la regulación emocional:

1. ¿Qué es para ti la regulación emocional en el día a día del aula?
2. ¿Qué acción muy sencilla puedes hacer en 1 minuto para calmarte en un momento de tensión en el aula?
3. Describe una situación donde lograste mantener la calma frente a un desafío con un estudiante. ¿Qué hiciste?
4. ¿De qué manera consideras que tu capacidad para mantener la calma influye en el comportamiento de tus estudiantes?
5. ¿Qué consejo de regulación emocional le darías a un colega que se siente abrumado?
6. ¿Qué estrategias usas para recuperar la calma después de una jornada difícil?
7. ¿Qué hábitos diarios te ayudan a mantener el equilibrio emocional?
8. ¿Qué aprendiste sobre ti misma/o en una situación emocionalmente intensa en el aula

Por consiguiente, después de este espacio de reflexión, se presentará una cápsula informativa en la que los docentes encontrarán estrategias para la regulación emocional. Los fragmentos informativos utilizados para esta actividad son los siguientes:

#### Cierre

Para finalizar la actividad, cada docente tomará una pequeña tarjeta o nota adhesiva. En ella, escribirán una frase de compromiso personal para aplicarla activamente en el aula durante la próxima semana.

Recursos y  
materiales

Hojas de papel, computador, esferos

Evaluación

Autoevaluación

Por favor, responda a la siguiente pregunta marcando con una 'X' o subrayando la opción que mejor describa su experiencia.

1. ¿Hasta qué punto logras manejar el estrés de la carga académica sin que afecte tu relación con los estudiantes?

0 = No lo sé

1 = Muy poco

2 = Poco

3 = Término medio

4 = Mucho

5 = Muchísimo

2. ¿Hasta qué punto puedes ayudar a tus estudiantes a calmarse y enfocarse cuando están emocionalmente alterados?

0 = No lo sé

1 = Muy poco

2 = Poco

3 = Término medio

4 = Mucho

5 = Muchísimo

**Tabla 8***Actividad 1 - Navegando Mis Emociones- Padres de Familia*

Titulo	Navegando Mis Emociones
Línea que se está desarrollando	Regulación emocional
Objetivo	El objetivo principal de esta actividad es que los padres y madres identifiquen sus propias emociones en momentos de estrés o conflicto con sus hijos, aprendan estrategias sencillas y prácticas para mantener la calma, y reconozcan cómo su regulación emocional influye positivamente en el ambiente familiar y en el comportamiento de sus hijos.
Metodología para desarrollar la acción	Esta es una actividad que cada estudiante desarrollará en casa junto a sus padres. Es importante llevar a cabo cada una de las acciones propuestas, con el fin de favorecer una mejor comprensión y reflexión sobre la temática abordada.
	<p>Momento Inicial</p> <p>Los padres de familia representarán una emoción utilizando únicamente gestos, sin decir una sola palabra (por ejemplo, una cara de alegría). El hijo o hija deberá adivinar de qué emoción se trata. Luego, se invierten los roles: el niño o niña hace una expresión facial y los padres adivinan. Pueden intentar con las siguientes emociones: alegría, tristeza, enojo y miedo.</p> <p>Reflexión en familia: Conversen sobre las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Fue fácil adivinar las emociones solo con las expresiones faciales?</li> <li>2. ¿Cómo se siente cada una de estas emociones?</li> </ol> <p>Esta reflexión ayuda a conectar la expresión facial con el nombre y la vivencia de cada emoción.</p>
	<p>Actividad central</p> <p>Cada integrante tomará una hoja y elegirá dos emociones que haya sentido recientemente.</p> <p>Paso 1: Para cada emoción elegida, dibujen una carita o un símbolo que la represente. Pueden usar colores para expresar mejor la emoción (por ejemplo:</p>

rojo para el enojo, azul para la tristeza, amarillo para la alegría). Al lado del dibujo, escriban el nombre de la emoción.

Paso 2: Debajo de cada dibujo, escriban o dibujen una acción sencilla que les ayude a sentirse mejor cuando esa emoción se presenta con mucha intensidad.

Ejemplos:

1. Para el enojo: Respirar profundo como un globo, contar hasta 5, dibujar lo que siento.
2. Para la tristeza: Pedir un abrazo, escuchar mi canción favorita, hablar con papá o mamá.
3. Para el miedo: Abrazarme fuerte, pensar en algo valiente, cerrar los ojos y respirar.

Al finalizar, compartan sus dibujos e ideas. El objetivo es reconocer que existen diferentes formas de manejar lo que sentimos.

Actividad de cierre

Para cerrar la actividad, elijan juntos una o dos estrategias que hayan pensado para manejar emociones difíciles (por ejemplo: respirar profundo, pedir un abrazo, dibujar, escuchar música).

Escriban estas estrategias en una tarjeta y decórenla. Así podrán tenerla a mano cuando necesiten recordar cómo "navegar" sus emociones.

Recursos y  
materiales

Hojas de papel, colores o marcadores.

Evaluación

Autoevaluación

Por favor, responda a la siguiente pregunta marcando con una 'X' o subrayando la opción que mejor describa su experiencia.

1. ¿Hasta qué punto logras mantener la calma y regular tus emociones durante situaciones estresantes o conflictivas con tu hijo/a en casa?

0 = No lo sé

1 = Muy poco

2 = Poco

3 = Término medio

4 = Mucho

---

5 = Muchísimo

2. ¿Qué tan bien manejas tus emociones cuando tu hijo/a no cumple con lo esperado?

0 = No lo sé

1 = Muy poco

2 = Poco

3 = Término medio

4 = Mucho

5 = Muchísimo

3. Explica en la parte de atrás de esta hoja cómo manejas tus propias emociones cuando tu hijo/a presenta comportamientos desafiantes, y cómo esto influye en el ambiente familiar.

Actividad complementaria

En una hoja, cada uno (padre y cada hijo/a) dibujará un "botón mágico" grande y colorido.

Dentro o alrededor del botón, dibujen o escriban acciones o palabras que les ayuden a calmarse cuando sienten una emoción fuerte (ej. "respirar profundo", "abrazar", "contar hasta 10", "escuchar música", "hablar").

Pueden dibujar una cara feliz o tranquila saliendo del botón, o una flecha que indique que, al presionar el botón, la emoción se transforma

---

*Nota.* Herramienta elaborada - Autoría propia (2025).

## **Tabla 9**

### *Actividad 2- Cartas que Conectan- Padres de Familia*

Titulo	Cartas que Conectan
Línea que se está desarrollando	Comunicación asertiva

**Objetivo** El objetivo es que los padres aprendan a expresar sus propios sentimientos y necesidades de manera clara y respetuosa a sus hijos durante situaciones de conflicto, promoviendo una comunicación más asertiva en el hogar.

**Metodología** Esta es una actividad que cada estudiante desarrollará en casa junto a sus padres.  
**para desarrollar la acción** Es importante llevar a cabo cada una de las acciones propuestas, con el fin de favorecer una mejor comprensión y reflexión sobre la temática abordada.

#### Momento Inicial

Se propone realizar una dinámica de abrazos especiales. Uno de los padres inicia diciendo en voz alta una cualidad o acción que valore de su hijo o hija (por ejemplo: “Un abrazo por ser tan sonriente”) y le da un abrazo. Luego, el hijo o hija expresa algo que le guste de su madre o padre (por ejemplo: “Un abrazo por ser tan divertida”) y también ofrece un abrazo.

Al finalizar la dinámica, se sugiere conversar en torno a las siguientes preguntas:

¿Cómo se sintió dar y recibir estos abrazos?

¿Nos damos cuenta de cuántas cosas bonitas tenemos para abrazar?

Esta actividad busca generar un ambiente de afecto, reconocimiento y valoración mutua desde el inicio del encuentro familiar.

#### Actividad central

Cada integrante de la familia (padre, madre e hijo/a) escribirá una carta breve.

**Carta del padre o madre al hijo/a:**

En esta carta se puede expresar algo que se admire del hijo o hija, recordar un momento especial compartido o manifestar cuánto se le quiere.

**Carta del hijo/a al padre o madre:**

Se anima al niño o niña a escribir sobre algo que le guste de su madre o padre, algo que le gustaría hacer con ellos o cómo se siente respecto a alguna situación (una preocupación, una alegría, etc.).

Una vez escritas, se intercambian las cartas y se leen en voz alta. Luego, se sugiere conversar sobre lo que sintieron al escribirlas y al escucharlas. Algunas preguntas que pueden guiar la conversación son:

¿Cómo te sentiste al leer lo que te escribió el otro?

¿Fue fácil escribir algo bonito?

¿Crees que decirnos cosas así nos ayuda a sentirnos más conectados?

Cierre

En una hoja aparte, o al final de una de las cartas, escriban juntos una frase o una idea de cómo se comprometen a mejorar su comunicación en casa.

Por ejemplo: Nos comprometemos a escucharnos siempre, prometemos decir lo que sentimos con respeto, vamos a hablarnos con amor cada día, etc.

Pueden dibujar un corazón o un símbolo que represente este compromiso y colocarlo en un lugar visible en casa (como la nevera o una pared).

Recursos y  
materiales

Hojas de papel, colores o marcadores.

Evaluación

Autoevaluación

Por favor, responda a la siguiente pregunta marcando con una 'X' o subrayando la opción que mejor describa su experiencia.

1. ¿Qué tanto practicas la comunicación respetuosa y clara con tu hijo/a?

0 = No lo sé

1 = Muy poco

2 = Poco

3 = Término medio

4 = Mucho

5 = Muchísimo

2. ¿Con qué frecuencia escuchas activamente a tu hijo/a sin interrumpirlo?

0 = No lo sé

1 = Muy poco

2 = Poco

3 = Término medio

4 = Mucho

5 = Muchísimo

3. Describe en una hoja cómo manejas las conversaciones difíciles con tu hijo/a (establecer límites, corregir comportamientos, etc.) manteniendo una comunicación asertiva.

Actividad complementaria

---

A continuación, van a dibujar por detrás de esta hoja, un puente.

1. A cada lado del puente, dibujen a un miembro de la familia (usted y su hijo/a, o todos los miembros).
2. Sobre el puente, dibujen o escriban palabras o frases que representen cómo se comunican ahora de manera más bonita y asertiva (ej. escucharnos, decir lo que siento, pedir un abrazo, te quiero).

*Pueden dibujar corazones, nubes de diálogo o manos dándose la mano alrededor del puente para mostrar la conexión.*

---

*Nota.* Herramienta elaborada - Autoría propia (2025).

## **Tabla 10**

### *Actividad 3- Poniéndome en tus Zapatos- Padres de Familia*

Titulo	Poniéndome en tus Zapatos
Línea que se está desarrollando	Empatía
Objetivo	El objetivo principal de esta actividad es que los padres desarrollen empatía y mejoren el reconocimiento de las emociones de sus hijos al vivir (o imaginar) situaciones de conflicto desde su perspectiva.
Metodología para desarrollar la acción	<p>Momento Inicial</p> <p>Para iniciar se le entregará a cada padre un cuarto de hoja. Se les pedirá que piensen en cómo ha sido el "clima emocional" general en su hogar durante la última semana. Pueden imaginarlo como un pronóstico del tiempo:</p> <p>Soleado: Mucha alegría, calma, buen ambiente.</p> <p>Nublado: Algunas preocupaciones, momentos de silencio, quizás algo de tensión.</p> <p>Tormentoso: Emociones fuertes, discusiones, desafíos.</p> <p>Cada padre deberá dibujar un pequeño símbolo (un sol, una nube, un rayo, etc.) que represente el clima de su hogar. Debajo del dibujo, escribirán una sola</p>

palabra que describa una emoción común que se siente en su casa últimamente (por ej. paz, estrés, risa, impaciencia, etc). Se enfatizará que es un ejercicio personal y no necesitan compartirlo, solo es para su propia reflexión.

### Empatía

Una vez finalizado el rompehielos, se les recordará a los padres que, así como sus hogares tienen un "clima emocional" particular, en el día a día las emociones de todos chocan en los conflictos. Se explicará que en esta actividad los invitaremos a hacer un breve "viaje" imaginario: ponerse por un momento en el lugar de sus hijos para intentar entender mejor por qué reaccionan como lo hacen. Se va a mencionar que el objetivo no es juzgar, sino comprender y que esta comprensión puede ser el primer paso para resolver mejor los desacuerdos.

### Actividad Central (15 minutos):

Se les explicará a los padres y a los estudiantes que van a participar en un pequeño "teatro" donde invertirán sus papeles. Cada pareja (padre/madre e hijo/a) recibirá una tarjeta con una situación conflictiva típica, entre estas se encuentran:

1. Mi hijo no quiere hacer la tarea.
2. Discusión por el uso excesivo del celular/pantallas.
3. Mi hijo me responde de forma irrespetuosa.
4. Dos hermanos están en casa, y el mayor (o el más fuerte) le quita un juguete, un libro o un espacio al menor, quien se siente impotente y molesto/a.
5. Me siento solo/a y aburrido/a en casa.
6. No quiero que me regañen delante de los demás.
7. Siempre tengo que hacer yo las cosas.

### Instrucciones para el Role-Play:

Paso 1: ¡Los adolescentes son los Padres! (7 minutos): Los adolescentes leerán la situación y actuarán como si fueran los padres o madres, mientras que los adultos actuarán como si fueran los hijos o hijas en esa situación. Se les animará a los adolescentes a usar frases que escuchan de sus padres y a los adultos a reaccionar como lo harían sus hijos (frustrados, enojados, tristes, etc.).

Paso 2: Intercambio y Reflexión (8 minutos): Después de unos minutos, se detendrá el "teatro". Se les pedirá a los padres (los que actuaron como hijos) que, en silencio, piensen: "Cuando fui hijo/a en esta situación, ¿qué sentí?" y "¿Qué me gustaría que mi padre/madre hubiera hecho o dicho en ese momento?". Los adolescentes observarán en silencio a sus padres reflexionar.

Se enfatizará que no tienen que ser grandes actores; lo importante es la vivencia, la emoción y el intento de ver la situación desde el otro lado.

Cierre

Para consolidar el aprendizaje, se pedirá a cada padre y madre que:

Paso 1: Se les pedirá a los padres que, uno por uno, verbalicen en voz alta la emoción principal que sintieron cuando actuaron como hijos en el role-play. Pueden usar una sola palabra, como "frustración", "tristeza", "enojo", "miedo".

Paso 2: Después de escuchar las emociones, se le entregará a cada padre una pequeña "semilla" (puede ser una semilla real, una pepita, un frijol, o un pequeño papel doblado que la represente). Se les pedirá que, al recibirla, piensen en una pequeña acción o un cambio que van a intentar hacer en casa para comprender mejor a sus hijos o manejar un conflicto, recordando lo que sintieron al ponerse en su lugar. No necesitan decirlo en voz alta.

Paso 3: Siembra de la Semilla. Para finalizar, se les pedirá que, simbólicamente, depositen su "semilla de comprensión" en un recipiente (una caja, un canasto, un vaso grande) que representará el compromiso colectivo de cultivar la empatía en sus hogares. Al hacerlo, se les puede pedir que digan una palabra corta que resuma su compromiso (ej., "escucha", "paciencia", "hablar", "calma").

Recursos y  
materiales

Hojas de papel, esferos, lápiz, tarjetas y "semilla"

Evaluación

Autoevaluación

Por favor, responda a la siguiente pregunta marcando con una 'X' o subrayando la opción que mejor describa su experiencia.

1. ¿Hasta qué punto logras identificar y comprender las emociones de tu hijo/a?

0 = No lo sé

---

1 = Muy poco

2 = Poco

3 = Término medio

4 = Mucho

5 = Muchísimo

2. ¿Con qué frecuencia hablas con tu hijo/a sobre cómo se siente?

0 = No lo sé

1 = Muy poco

2 = Poco

3 = Término medio

4 = Mucho

5 = Muchísimo

---

*Nota.* Herramienta elaborada - Autoría propia (2025).

## **Registro de Avances y Logros de las Acciones Psicosociales Adelantadas**

### **Tabla 11**

#### *Logros Obtenidos del Desarrollo de las Acciones Psicosociales*

Tema	Acciones implementadas	Logros
Estudiantes		
Empatía	El Círculo de los Sentimientos	Los estudiantes reflexionaron sobre sus propias emociones y las de los demás, desarrollando una mirada más empática y menos reactiva ante los conflictos.  Según Perdomo (et al., 2018) “el desarrollo de la empatía permite que los adolescentes sean capaces de reconocer las necesidades físicas y emocionales de los compañeros, permitiéndoles mantener un clima escolar de comprensión, colaboración y compañerismo” (p.228).

Regulación emocional	El Semáforo frutal de la calma	Los estudiantes estuvieron en la capacidad para identificar y gestionar sus emociones, promoviendo respuestas más conscientes y menos impulsivas ante situaciones de tensión. Según Bisquerra-López (2011; citado por Perdomo et al., 2018) “durante la adolescencia las emociones están en constante cambio; de un momento a otro, se pasa de una calma a una tormenta emocional, de la risa al enojo o de la alegría a la tristeza; y si estas no se enseñan a regular, fácilmente se descontrolarán e irán creando más y más inseguridades en la vida del niño y del joven” (p.221).
Comunicación asertiva	Mensajes Poderosos y Respetuosos	Se integró la técnica del semáforo como herramienta efectiva para la resolución de conflictos, combinando autorregulación emocional con habilidades comunicativas. Según Maluenda-Albornoz et al. (2017; citado por Flórez-Madroñero & Prado-Chapid, 2021) “las habilidades comunicativas son necesarias para transmitir ideas, percepciones y sentimientos, sin vulnerar el bienestar y los derechos de los demás. La ausencia de asertividad representa pasividad o agresividad en la comunicación, por lo que, en la adolescencia, es muy importante fomentar un estilo comunicativo que apoye la consecución de metas personales, la autonomía y la salud mental” (P.16).
Docentes	Empatía	La mochila invisible
		Integrar la actividad de la “mochila invisible” como herramienta para la reflexión emocional, contribuyó en el fortalecimiento de la sensibilidad y el vínculo entre docentes y estudiantes. Fortalecer la empatía es primordial, ya que “educar con empatía y hacerla parte del sistema educativo favorece y mejora a la sociedad en general, forma seres humanos capaces de entender e identificar y tolerar las emociones de los otros, es aquí donde radica la importancia

de fomentar una dinámica de comunicación activa con los demás” (Saltos et al., 2020, p.29).

Además, según Huegun Burgos (2009; citado por Saltos et al., 2020), “mediante la empatía el educador crea un espacio amable, seguro y protegido, en donde la persona escuchada se siente motivada a sentir, reconocer y expresar más aspectos de su mundo interior o de sus emociones” (P.29).

Regulación emocional	Ruleta de la Reflexión Docente	<p>Los docentes reconocieron la importancia de la regulación emocional en su práctica diaria, reflexionando sobre sus propias experiencias y estrategias frente a situaciones desafiantes en el aula. Los profesores identificaron acciones concretas para gestionar sus emociones de manera más consciente y constructiva, asumiendo compromisos personales orientados a mejorar su bienestar y el clima escolar.</p> <p>Santander Trigo et al. (2020) menciona que “la regulación emocional puede considerarse como una capacidad flexible, teniendo en cuenta que se añade la toma de conciencia entre la emoción, cognición y conducta, la tolerancia a la frustración y la capacidad de autogenerar emociones positivas para lograr objetivos vitales. Asimismo, esta habilidad predispone al aprendizaje, así como a la vigilancia y ajuste de las emociones propias y ajenas” (P.228).</p>
Comunicación asertiva	Frases y Tarjetas	<p>Los docentes recordaron el impacto de sus palabras en el ambiente del aula, reflexionando sobre la forma en que se comunican con sus estudiantes. Por otra parte, a través de la transformación de frases comunes en mensajes asertivos, los docentes fortalecieron sus habilidades para expresar sus emociones de manera respetuosa, establecer límites claros y fomentar relaciones más empáticas y constructivas.</p>

Ruiz (2014; citado por Bernal-Álava et al., 2022) indica que “la comunicación representa un valor significativo respecto al aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en la orientación personal” (p.691). “En el proceso educativo el docente es el que brinda conocimientos educativos a los estudiantes, pero también brinda apoyo moral. Siendo un pilar fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje por lo que debe saber comunicarse y expresar sus conocimientos al grupo. El aula de clase es el lugar en el que desarrollan y crean sus ideas, por lo que el tipo de comunicación que adquieren en el proceso formativo depende de los participantes” (Bernal-Álava et al., 2022, p.691)

#### Padres de familia

Regulación emocional	Navegando Mis Emociones	Padres de familia e hijos compartieron un espacio significativo de conexión emocional, reconociendo y expresando sus emociones de manera respetuosa y creativa. Por otra parte, a través de este espacio, las familias identificaron estrategias sencillas para regular sus emociones en momentos de tensión, fortaleciendo el vínculo afectivo y promoviendo un ambiente familiar más tranquilo y comprensivo. Según Espinosa Bataz et al. (2020) “En relación con la familia y las prácticas parentales, un dato de interés es que, si los padres presentan una expresión adecuada de emociones, los hijos aprenderán a tener mayores capacidades de regulación emocional y de socialización” (p.404). En un estudio realizado por Renata y Aragón (2016; citado por Espinosa Bataz et al., 2020) “se demostró que las interacciones cotidianas con los padres, y sus estilos de regulación emocional, son significativas en la forma de estilos propios” (p.404).
----------------------	-------------------------	--

Comunicación asertiva	Cartas que Conectan	<p>Padres de familia e hijos se conectaron emocionalmente a través de la expresión escrita, reconociendo y valorando los sentimientos propios y ajenos. La actividad permitió que las familias practicaran una comunicación más asertiva, basada en el respeto, la escucha activa y el afecto. Al compartir cartas y compromisos, se fortaleció el vínculo familiar y se promovió un ambiente de mayor comprensión y cercanía, evidenciando que expresar lo que sienten, con amor y claridad puede transformar los momentos de conflicto en oportunidades de conexión.</p> <p>Según Molina- Cusme &amp; Espinosa-Cevallos (2022) “la comunicación asertiva favorece el bienestar de los integrantes de una familia; cuando los hijos experimentan cercanía y afecto, que permite el fortalecimiento de los vínculos, pueden enfrentar con más recursos las situaciones que enfrentan, en los contextos escolares y sociales. Por ello, la importancia de la intervención de los padres, en la formación de los hijos, ya que es un espacio donde se les brinda protección, valores, estabilidad, sentido de pertenencia, que son herramientas necesarias para el establecimiento de vínculos fuera del ámbito familiar” (p.525).</p>
-----------------------	---------------------	--

---

*Nota.* Herramienta elaborada - Autoría propia (2025).

### **Sistematización de los Objetivos Planteados para la Autoevaluación**

Una vez finalizada la implementación de cada acción psicosocial, se realizó un ejercicio de evaluación a través de autoevaluaciones diseñadas específicamente para cada Habilidad Socioemocional (HSE): empatía, comunicación asertiva y regulación emocional. Estas

autoevaluaciones se aplicaron de forma individual en los grupos participantes; estudiantes, docentes y padres de familia.

En este orden de ideas, cabe resaltar que cada instrumento constó de dos preguntas orientadas a explorar cómo los participantes reflexionan sobre sus propias habilidades después de las acciones desarrolladas. A continuación, se presenta de manera detallada las autoevaluaciones aplicadas a cada caso.

### **Tabla 12**

#### *Autoevaluaciones Propuestas en las Acciones Psicosociales*

Elemento	Descripción
Título	Autoevaluaciones aplicadas a estudiantes, docentes y padres de familia del grado séptimo – I.E. El Crucero
Definición	<p>La autoevaluación es mucho más que un simple análisis técnico de lo que se ha hecho bien o mal. Es un proceso profundamente reflexivo en el que la persona se detiene a mirar su propio camino, reconociendo tanto los logros como los aspectos que puede mejorar. Según Panadero (2011; citado por Mena-Camacho, 2010), este ejercicio implica valorar la ejecución y los resultados obtenidos, guiándose por criterios previamente definidos y ajustados a los niveles de perfección que cada uno desea alcanzar (pp. 556-557).</p> <p>Por otro lado, la autoevaluación va más allá de medir resultados: es una oportunidad para conocerse mejor, regular la propia conducta y avanzar hacia una mejora continua. Panadero y Alonso-Tapia (2013) destacan que este proceso permite analizar de forma crítica, responsable y autónoma los propios modos de actuar, pensar y sentir (p. 37), lo que fortalece la confianza, la seguridad y la autoestima.</p> <p>En este sentido, autoevaluarse no solo ayuda a identificar lo que falta por aprender o mejorar, sino que también impulsa el desarrollo personal. Es</p>

una herramienta que le permite a los individuos conectarse con sus metas, proyectarse hacia el futuro y les invita a crecer desde la honestidad y la conciencia de quiénes son y quiénes quieren ser (Panadero & Alonso-Tapia, 2013, p. 43).

Objetivo general	Evaluar el nivel de reflexión sobre la identificación de las habilidades socioemocionales, tales como; empatía, comunicación asertiva y regulación emocional en estudiantes, docentes y padres de familia del grado séptimo, para orientar acciones psicosociales enfocadas en la resolución de conflictos.
Tipo de respuesta	Escala Likert: 0 = No lo sé; 1 = Muy poco; 2 = Poco; 3 = Término medio; 4 = Mucho; 5 = Muchísimo

		Autoevaluación	
Habilidad	Grupo	Preguntas	Objetivo
Socioemocional			
Empatía	Estudiantes	1. ¿Hasta qué punto entiendes las emociones de tus compañeros cuando están tristes, enojados o alegres? 2. ¿Hasta qué punto puedes ponerte en el lugar de un compañero que está pasando por dificultades?	Identificar el grado en que los participantes comprenden y responden a las emociones y necesidades de los demás.
	Docentes	1. ¿Hasta qué punto logras identificar y responder adecuadamente a las necesidades emocionales de tus estudiantes en el aula? 2. ¿Hasta qué punto puedes comprender las dificultades personales que pueden estar	

		afectando el rendimiento académico de tus estudiantes?	
	Padres de familia	<p>1. ¿Hasta qué punto logras identificar y comprender las emociones de tu hijo/a?</p> <p>2. ¿Con qué frecuencia hablas con tu hijo/a sobre cómo se siente?</p>	No se aplicó debido a limitaciones logísticas.
Comunicación asertiva	Estudiantes	<p>1. ¿Hasta qué punto logras expresar tus opiniones de manera clara y respetuosa con tus compañeros y profesores?</p> <p>2. ¿Hasta qué punto puedes expresar tus sentimientos sin herir a otros?</p>	Evaluar la capacidad para expresar pensamientos y emociones de forma clara y respetuosa.
	Docentes	<p>1. ¿Hasta qué punto logras comunicarte de manera asertiva con tus estudiantes, estableciendo límites claros mientras mantienes un ambiente de respeto mutuo?</p> <p>2. ¿Hasta qué punto logras manejar situaciones de conflicto en el aula con comunicación directa pero respetuosa?</p>	
	Padres de familia	<p>1. ¿Qué tanto practicas la comunicación respetuosa y clara con tu hijo/a?</p>	

Regulación emocional	Estudiantes	2. ¿Con qué frecuencia escuchas activamente a tu hijo/a sin interrumpirlo?	Analizar la habilidad para manejar y controlar las emociones en situaciones desafiantes.
	Docentes	1. ¿Hasta qué punto logras controlar tus emociones (como enojo, tristeza o frustración) cuando surgen problemas en el colegio? 2. ¿Hasta qué punto logras pensar antes de actuar cuando estás enojado o molesto?	
	Padres de familia	1. ¿Hasta qué punto logras manejar el estrés de la carga académica sin que afecte tu relación con los estudiantes? 2. ¿Hasta qué punto puedes ayudar a tus estudiantes a calmarse y enfocarse cuando están emocionalmente alterados? 1. ¿Hasta qué punto logras mantener la calma y regular tus emociones durante situaciones estresantes o conflictivas con tu hijo/a en casa? 2. ¿Qué tan bien manejas tus emociones cuando tu hijo/a no cumple con lo esperado?	
Limitaciones	No se logró aplicar la autoevaluación de empatía a los padres de familia debido a baja asistencia a actividades presenciales, ocasionada por las		

dificultades de desplazamiento propias de una población rural dedicada a labores agrícolas y por la distancia entre la institución y los lugares de residencia o trabajo. Para suplir esta limitación, se enviaron con los estudiantes guías de trabajo impresas a casa.

---

*Nota.* Herramienta elaborada - Autoría propia (2025).

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, la autoevaluación constituye un ejercicio reflexivo porque se construye a partir de la cotidianidad y de las relaciones que la persona mantiene en su entorno inmediato, ya sea en el aula o en el núcleo familiar. Este tipo de valoración no solo permite obtener información relevante para el proyecto social aplicado, sino que también invita al individuo a mirar hacia adentro y reconocer cómo se vincula con su entorno y cómo ejerce sus habilidades socioemocionales.

De acuerdo con Mena-Camacho (2010), la autoevaluación implica un proceso activo de reflexión en el que el sujeto analiza sus propias acciones, reconociendo fortalezas y aspectos por mejorar. Asimismo, Panadero y Alonso-Tapia (2013) señalan que este ejercicio fomenta la autorregulación y el aprendizaje autónomo, ya que involucra la toma de conciencia sobre el propio desempeño y la responsabilidad en el proceso formativo. En este sentido, se optó por la aplicación de autoevaluaciones en lugar de evaluaciones comunes de las temáticas debido a que este instrumento permite que cada participante reflexione de manera autónoma sobre su proceso, favoreciendo la identificación personal de avances, dificultades y necesidades.

## Cronograma

**Tabla 13**

*Cronograma para el Desarrollo del Diagnóstico de Necesidades y Acciones Psicosociales*

Actividades	Junio				Julio			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Diagnóstico de necesidades		11						
Estudiantes 7°								
El Círculo de los Sentimiento						15		
El Semáforo frutal de la calma								23
Mensajes Poderosos y Respetuosos								25
Docentes								
La mochila invisible						9	15	
Frases y Tarjetas						16	22	
Ruleta de la Reflexión Docente						23	29	
Padres de Familia								
Navegando Mis Emociones								23- 29
Cartas que Conectan								23- 29
Poniéndome en tus Zapatos								

Nota. Herramienta elaborada - Autoría propia (2025).

## **Sistematización y Análisis de Información**

En este apartado se integran y analizan los datos obtenidos durante el desarrollo de las acciones psicosociales, combinando tanto información cuantitativa recogida a través de la autoevaluación, como información cualitativa sistematizada mediante el diario de campo. El análisis busca exponer de manera clara el proceso seguido para la sistematización de los datos, detallando las técnicas empleadas, el análisis de contenido temático, así como la categorización y codificación de la información. Todo el proceso se llevó a cabo bajo principios éticos fundamentales, garantizando en todo momento el respeto, la confidencialidad y el bienestar de los participantes involucrados.

### **Plan de Análisis de Datos**

#### ***Proceso y Análisis de los Datos Recolectados***

El procesamiento y análisis de los datos recolectados se llevó a cabo mediante un enfoque metodológico mixto que integró de manera equitativa tanto la información cuantitativa obtenida a través de las autoevaluaciones aplicadas a 33 estudiantes, 8 docentes y 18 padres de familia, como los datos cualitativos registrados sistemáticamente en los diarios de campo durante las actividades psicosociales implementadas. El proceso del diario de campo inició con la organización cronológica y temática de toda la información recopilada, seguido de la aplicación de técnicas específicas de análisis para cada tipo de dato, manteniendo como marco interpretativo la teoría ecológica de Bronfenbrenner para contextualizar las observaciones dentro del microsistema familiar y escolar. La triangulación metodológica permitió contrastar y complementar los hallazgos cuantitativos con las experiencias cualitativas registradas, proporcionando una comprensión integral del desarrollo de habilidades socioemocionales

(empatía, regulación emocional y comunicación asertiva) en el contexto específico de la I.E. El Crucero, garantizando así la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos en el proyecto.

### ***Datos Cuantitativos***

Una vez desarrolladas las acciones psicosociales, se procedió a desarrollar el apartado de autoevaluación con los estudiantes, padres de familia y docentes en diferentes momentos, según el cronograma establecido. A partir de los datos obtenidos, se construyeron los resultados cuantitativos.

Bajo este orden de ideas, en cuanto al análisis de los datos cuantitativos se empleó exclusivamente estadística descriptiva, calculando frecuencias absolutas sobre la distribución de cada una de las respuestas obtenidas en las escalas Likert de seis niveles ("No lo sé", "Muy poco", "Poco", "Término medio", "Mucho", "Muchísimo") utilizadas en las autoevaluaciones de empatía, regulación emocional y comunicación asertiva. El procesamiento estadístico se realizó mediante Microsoft Excel, donde se construyeron tablas de frecuencias y gráficos de barras que permitieron visualizar claramente la distribución de percepciones en cada grupo poblacional (estudiantes, docentes y padres de familia). Este enfoque descriptivo resultó apropiado dado el tamaño muestral del estudio y el propósito exploratorio del proyecto social aplicado, facilitando la identificación de patrones generales de respuesta y la comparación entre grupos, caracterizando el estado inicial de las habilidades socioemocionales en la población participante.

### ***Datos Cualitativos***

Para el análisis de datos cualitativos, los diarios de campo fueron sistematizados manualmente utilizando Microsoft Word para la transcripción y organización narrativa de las observaciones, facilitando la codificación y categorización temática. Esta decisión metodológica permitió un análisis más reflexivo de los datos, garantizando que las interpretaciones emergieran

directamente de las experiencias documentadas sin la mediación de algoritmos automatizados, lo cual resultó particularmente valioso para capturar los matices culturales, emocionales y contextuales específicos del entorno rural en el que se desarrolló el proyecto social aplicado, manteniendo así la autenticidad descriptiva de las observaciones registradas.

### ***Técnicas de Análisis***

Las técnicas de análisis implementadas siguieron un enfoque interpretativo-comprensivo con un método inductivo para abordar la complejidad de los fenómenos socioemocionales estudiados. Se empleó un diseño de análisis convergente que integró simultáneamente el procesamiento de datos cuantitativos mediante estadística descriptiva y el análisis cualitativo a través de sistematización de experiencias, permitiendo la triangulación metodológica entre ambas fuentes de información. Además, se aplicó un enfoque reflexivo, asegurando que las conclusiones estuvieran fundamentadas en los datos recolectados y en referentes teóricos, manteniendo coherencia con el marco teórico establecido para el análisis de habilidades socioemocionales en el contexto educativo.

### ***Análisis de Contenido Temático***

El análisis de contenido temático (“Se entiende como el reconocimiento de términos o conceptos sin considerar las relaciones entre ellos, mediante técnicas como listas de frecuencias, clasificación temática y búsqueda contextual de palabras; los conceptos pueden definirse previamente para delimitar las unidades de análisis” (Arbeláez & Onrubia, 2014, p. 20; citado por Díaz Herrera, 2018, p.129) se implementó siguiendo las fases propuestas por Braun y Clarke (2006) para examinar sistemáticamente los diarios de campo correspondientes a las ocho actividades documentadas: "Mochila invisible-Empatía", "El círculo de los sentimientos-Empatía", "Navegando mis emociones- regulación emocional", "Frases y tarjetas-Comunicación

asertiva", "Semáforo frutal de la calma- Regulación emocional", "Cartas que conectan- comunicación asertiva", "Ruleta de la reflexión Docente- Regulación emocional" y "Mensajes poderosos y respetuosos- comunicación asertiva". El proceso incluyó la familiarización profunda con los datos, la generación de códigos iniciales que capturaron aspectos significativos de cada actividad, la identificación de patrones temáticos recurrentes, y la construcción de categorías analíticas como expresión emocional (EE), barreras culturales y económicas (BE), vínculo afectivo familiar (VF), y estrategias de autorregulación (EA), entre otras. Esta técnica permitió identificar temas transversales como la importancia de la orientación del docente en la regulación emocional, las dificultades de participación familiar debido a factores socioeconómicos, y la efectividad de estrategias sensoriales y creativas para el desarrollo de habilidades socioemocionales, proporcionando una base sólida para la interpretación comprensiva de las experiencias registradas.

### ***Análisis Narrativo***

Durante las actividades socioemocionales, se utilizó el análisis narrativo para comprender las historias que compartieron estudiantes, docentes y familias. A través de sus relatos, se logró ver cómo cada persona daba sentido a sus emociones, relaciones y formas de enfrentar situaciones difíciles. Esta técnica permitió identificar elementos culturales significativos, como las narrativas familiares sobre la expresión emocional en contextos rurales, las historias de transformación docente hacia prácticas más empáticas (evidenciadas en el cambio de frases agresivas por mensajes asertivos), y los relatos de conexión afectiva que surgieron durante actividades como "Cartas que conectan" y la "pausa frutal".

Gracias a estas historias, fue posible entender cómo los participantes viven y aprenden lo socioemocional desde sus propias experiencias, destacando la importancia del vínculo afectivo,

cómo la comunicación se transmite entre generaciones dentro de las familias, y las estrategias familiares propias para el manejo de conflictos. Proporcionando una perspectiva más humana y cercana que complementó los hallazgos cualitativos del proyecto.

### ***Codificación y Categorización de Datos***

El proceso de codificación y categorización de datos de los diarios de campo se realizó siguiendo un proceso organizado en tres etapas, lo que permitió comprender mejor lo que vivieron los participantes y dar sentido a sus experiencias.

Primero, se hizo una codificación descriptiva, en la que se asignaron códigos simples a las observaciones (por ejemplo, EE para expresión emocional, VF para vínculo afectivo familiar, EA para estrategias de autorregulación, BE para barreras económicas, entre otros). Esto ayudó a clasificar los temas que iban apareciendo. Luego, se pasó a una codificación interpretativa, donde se buscó entender los significados más profundos detrás de lo que se observaba, como los patrones que se repetían en las relaciones o en las formas de afrontar situaciones. Finalmente, se realizó una codificación teórica, conectando los hallazgos con el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. Esto permitió ubicar cada experiencia dentro del contexto familiar y entender cómo se relaciona con otros entornos que influyen en el desarrollo de los adolescentes.

Toda esta información se organizó en tablas que incluían la fecha, una descripción objetiva, reflexiones personales y la categoría asignada. Esto facilitó el análisis por tema, identificando patrones importantes y a profundizar en los factores que influyen en el desarrollo de habilidades como la empatía, regulación emocional y comunicación asertiva.

### ***Consideraciones Éticas***

La participación de estudiantes, docentes y padres se desarrolló bajo la supervisión de la psicoorientadora y la coordinadora de la institución, con el permiso del rector. No se elaboró un

consentimiento informado formal para los padres, ya que la gestión ética estuvo a cargo de la institución educativa. Sin embargo, el primer día de trabajo se explicó a los estudiantes el propósito del proyecto social aplicado, aclarando que sus rostros no serían grabados ni fotografiados y que su participación era voluntaria. Todas las actividades se realizaron en un entorno seguro, con la presencia de docentes responsables en las aulas, garantizando el respeto y el bienestar de los menores en todo momento.

En concordancia con la Ley 1090 de 2006, que regula el ejercicio de la psicología en Colombia, se veló por el respeto a la dignidad humana, la protección de los derechos de los participantes, la confidencialidad de la información y el principio de beneficencia, procurando que la participación no generara ningún tipo de daño físico o emocional (Congreso de Colombia, 2006).

### ***Medidas que se Tomaron para Proteger los Derechos y el Bienestar de los Participantes***

La participación de estudiantes, docentes y padres se llevó a cabo bajo la supervisión de la psicoorientadora, la coordinadora de la institución y con el permiso del rector. No se elaboró un documento de consentimiento informado formal para los padres, ya que la gestión ética estuvo bajo la responsabilidad de la institución educativa. A los estudiantes se les explicó el propósito del proyecto social aplicado el primer día de trabajo, aclarando que sus rostros no serían grabados ni fotografiados y que su participación era voluntaria. Todas las actividades se desarrollaron en un entorno seguro, con la presencia de docentes responsables en las aulas, garantizando el respeto y el bienestar de los menores en todo momento.

### ***Consentimiento Informado***

Para garantizar el respeto a los principios éticos del proyecto social aplicado, se gestionaron dos niveles de consentimiento. En primer lugar, la Universidad Nacional Abierta y a

Distancia (UNAD) emitió una carta dirigida al rector de la Institución Educativa El Crucero, mediante la cual se solicitó y obtuvo autorización para desarrollar el proyecto en el marco de las actividades escolares. En segundo lugar, se aplicó un formulario de consentimiento informado a la profesional de psicoorientación de la institución, como participante en la entrevista semiestructurada. Tras conocer los objetivos, alcances y condiciones del ejercicio, accedió voluntariamente a participar. Este documento aseguró la confidencialidad de la información, el uso exclusivo con fines académicos y la garantía de que no se pondría en riesgo la integridad de los involucrados.

### ***Confidencialidad y Anonimato***

Para proteger la identidad y el bienestar de todos los participantes (estudiantes, docentes y padres de familia), se implementaron las siguientes medidas:

En los registros fotográficos de las acciones psicosociales se borraron digitalmente los rostros de los menores y no se incluyeron nombres ni datos personales en ninguna imagen.

En ningún momento ningún participante (ni menor, ni docente ni padre) fue obligado a tomar fotografías, brindar testimonios o participar en actividades; toda la recolección de datos desde observaciones, encuestas y entrevistas fue estrictamente voluntaria.

Todos los archivos impresos quedaron bajo custodia de las investigadoras, garantizando que sólo el equipo del proyecto tenga acceso.

En el informe final y en cualquier presentación de resultados, los hallazgos se presentan de forma grupal y nunca se revelan datos individuales ni historias que permitan identificar a un participante concreto.

## Resultados

### Descripción de los Resultados

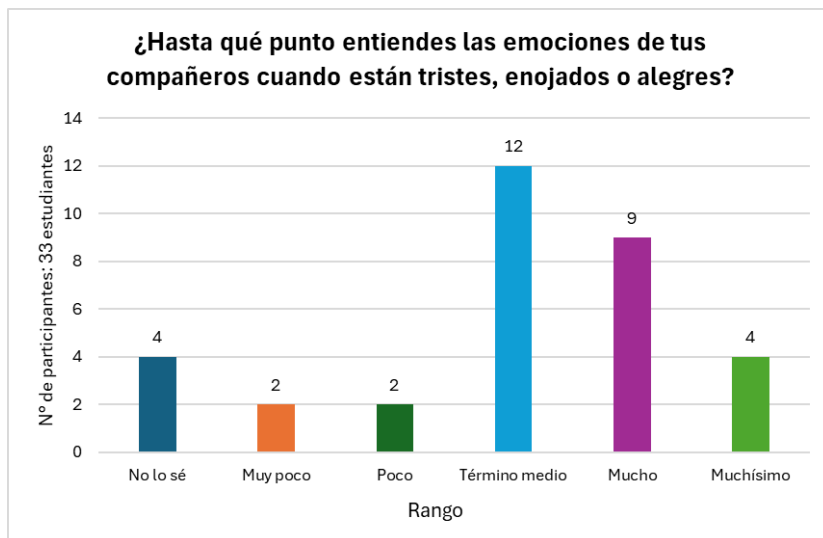
Con el fin de analizar las habilidades socioemocionales de empatía, regulación emocional y comunicación asertiva en estudiantes, docentes y padres de familia del grado séptimo de la Institución Educativa El Crucero, se presentan a continuación los resultados obtenidos a partir de tres autoevaluaciones aplicadas a cada grupo participante. Estos resultados permiten analizar el nivel de desarrollo de dichas habilidades en los participantes, en coherencia con el objetivo general del proyecto social aplicado.

### Estudiantes

#### *Empatía*

#### **Figura 4**

#### *Análisis de la Pregunta 1 sobre Empatía – Estudiantes*

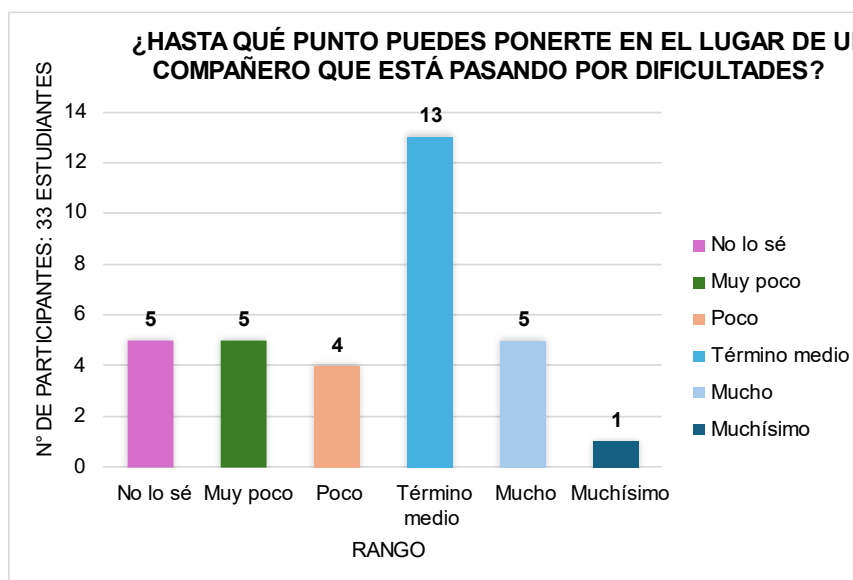


*Nota.* Autoría propia (2025).

Los resultados obtenidos de los 33 estudiantes reflejan cómo perciben su capacidad para comprender las emociones de sus compañeros en situaciones como tristeza, enojo o alegría. Las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: 4 estudiantes indicaron "No lo sé", 2 manifestaron "Muy poco", y otros 2 eligieron "Poco". Un grupo mayor, conformado por 12 estudiantes, se posicionó en el nivel de "Término medio", mientras que 9 señalaron "Mucho" y 4 optaron por "Muchísimo".

### Figura 5

*Análisis de la Pregunta 2 sobre Empatía – Estudiantes*



*Nota.* Autoría propia (2025).

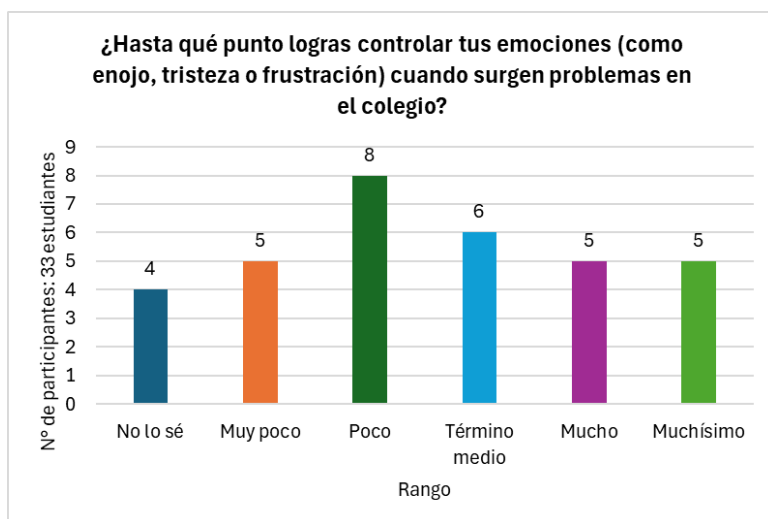
Los resultados obtenidos de los 33 estudiantes permiten observar cómo perciben su capacidad para ponerse en el lugar de un compañero que atraviesa momentos difíciles. Las respuestas se distribuyen así: 5 estudiantes indicaron "Mucho", 5 seleccionaron "Muy poco", y otros 5 eligieron "No lo sé". Además, 4 estudiantes se ubicaron en "Poco", 1 en "Muchísimo" y la mayoría, 13 estudiantes, en el nivel de "Término medio".

A partir de lo anteriormente expuesto, se observa que los estudiantes encuestados presentan niveles intermedios (“Término medio”) y bajos (“No lo sé”, “Poco” y “Muy poco”) en su capacidad para comprender las emociones de sus compañeros y ponerse en su lugar. Según Perdomo et al. (2018), esta habilidad resulta fundamental para fomentar un clima escolar basado en la comprensión y el compañerismo. Por ende, los resultados evidencian un reconocimiento de la habilidad y con la necesidad de reforzar la empatía en el aula como estrategia para mejorar la convivencia y las relaciones interpersonales.

### ***Regulación Emocional***

#### **Figura 6**

##### *Análisis de la Pregunta 1 sobre Regulación Emocional – Estudiantes*



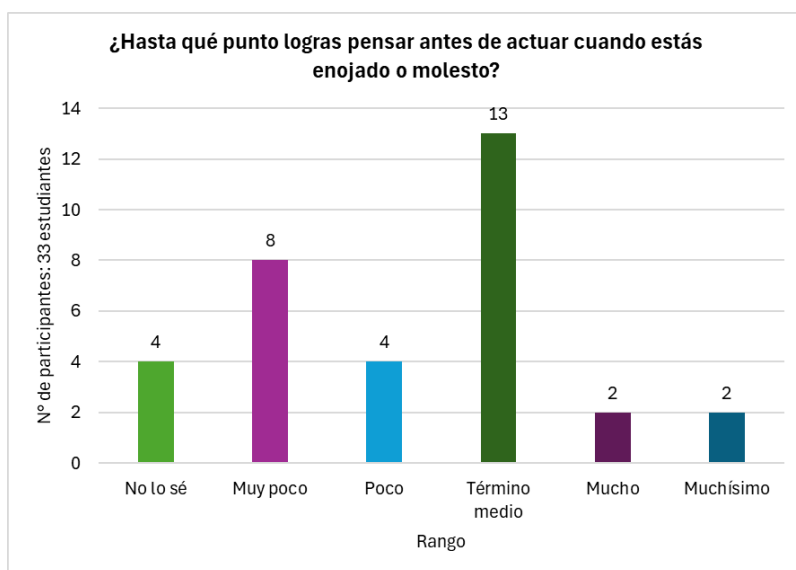
*Nota.* Autoría propia (2025).

Los resultados obtenidos de los 33 estudiantes permiten observar cómo perciben su capacidad para controlar emociones como el enojo, tristeza o frustración cuando enfrentan problemas en el entorno escolar. Las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: 8

estudiantes indicaron "Poco", 5 seleccionaron "Muy poco", 4 respondieron "No lo sé", 6 se ubicaron en "Término medio", 5 eligieron "Mucho" y otros 5 marcaron "Muchísimo".

### Figura 7

#### *Análisis de la Pregunta 2 sobre Regulación Emocional – Estudiantes*



*Nota.* Autoría propia (2025).

Los resultados obtenidos de los 33 estudiantes permiten observar cómo perciben su capacidad para regular emociones intensas como el enojo o la molestia. Las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: 8 estudiantes seleccionaron "Muy poco", 4 indicaron "Poco", y otros 4 respondieron "No lo sé". Por otro lado, 13 estudiantes se ubicaron en el nivel de "Término medio", mientras que 2 eligieron "Mucho" y 2 señalaron "Muchísimo".

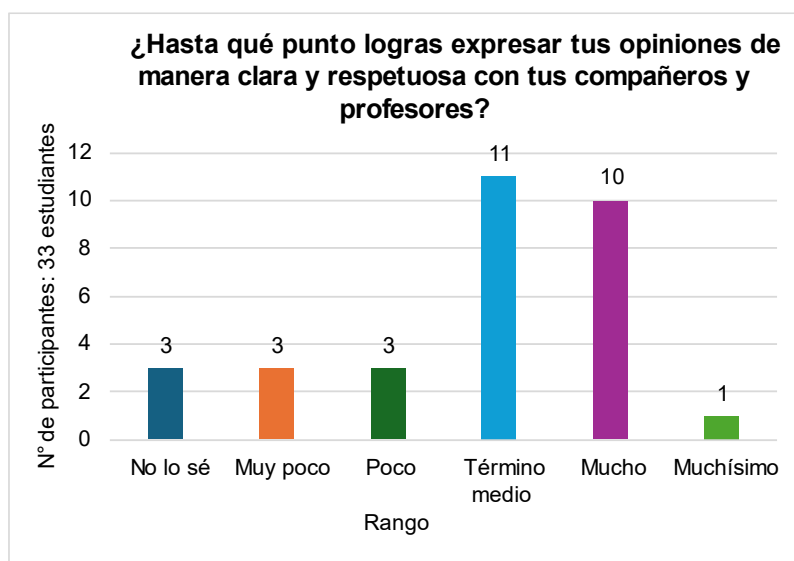
A partir de lo anteriormente expuesto, se concluye que la mayoría de los estudiantes presentan dificultades para regular emociones intensas en el entorno escolar. Esta habilidad, clave para el bienestar y la convivencia, es especialmente necesaria en la adolescencia, etapa de alta sensibilidad emocional. Según Perdomo et al. (2018), si no se enseña a regularlas, pueden

generar inseguridades. Considerando lo anterior, los resultados evidencian la importancia de fomentar la regulación emocional desde el aula, como estrategia fundamental para favorecer el desarrollo emocional y la adaptación social de los estudiantes.

### ***Comunicación Asertiva***

#### **Figura 8**

##### *Análisis de la Pregunta 1 sobre Comunicación Asertiva – Estudiantes*

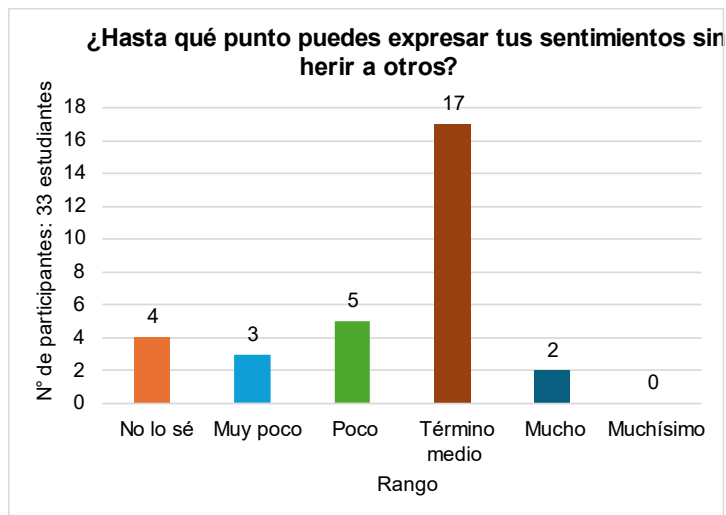


*Nota.* Autoría propia (2025).

Los resultados obtenidos de los 33 estudiantes permiten observar cómo perciben su capacidad para expresar sus opiniones de manera clara y respetuosa frente a sus compañeros y profesores. Las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: 3 estudiantes indicaron "Muy poco", 3 seleccionaron "Poco", y otros 3 eligieron "No lo sé". En contraste, 11 estudiantes se ubicaron en el nivel de "Término medio", 10 señalaron "Mucho" y 1 estudiante respondió "Muchísimo".

## Figura 9

### *Análisis de la Pregunta 2 sobre Comunicación Asertiva – Estudiantes*



*Nota.* Autoría propia (2025).

Los resultados obtenidos de los 33 estudiantes permiten observar cómo perciben su capacidad para expresar sus sentimientos sin causar daño a los demás. Las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: 3 estudiantes indicaron "Muy poco", 5 seleccionaron "Poco", y 4 eligieron "No lo sé". Por otro lado, 17 estudiantes se ubicaron en el nivel de "Término medio", 2 respondieron "Mucho" y ninguno seleccionó "Muchísimo".

Por lo anterior, se concluye que los estudiantes presentan una competencia comunicativa moderada, especialmente al expresar emociones de manera efectiva. Es por ello, por lo que es importante mencionar que la comunicación asertiva es fundamental para construir relaciones saludables en el entorno escolar. En la adolescencia, esta habilidad cobra especial relevancia, ya que favorece la autonomía, la salud mental y la convivencia (Maluenda-Albornoz et al., 2017; citado por Flórez-Madroñero & Prado-Chapid, 2021). Conforme a lo anterior, los resultados

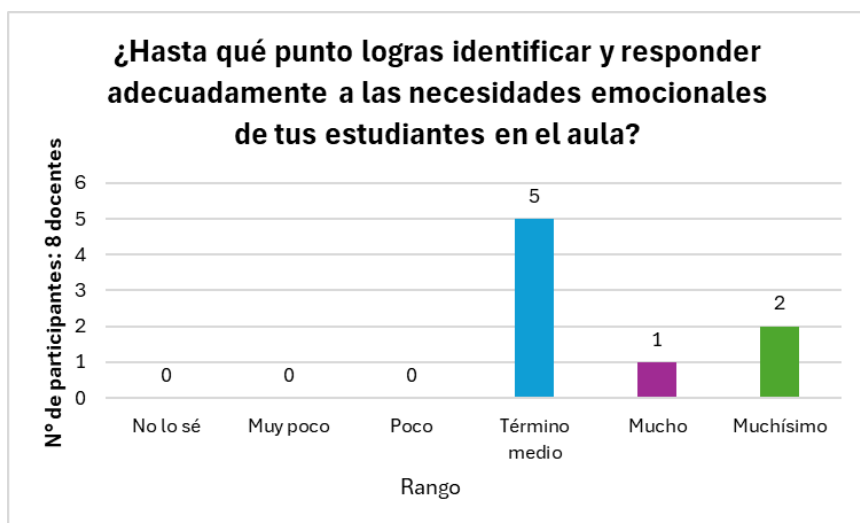
reflejan la necesidad de fortalecer la comunicación asertiva desde el aula para promover relaciones saludables y el bienestar emocional.

## Docentes

### *Empatía*

#### Figura 10

*Análisis de la Pregunta 1 sobre Empatía– Docentes*

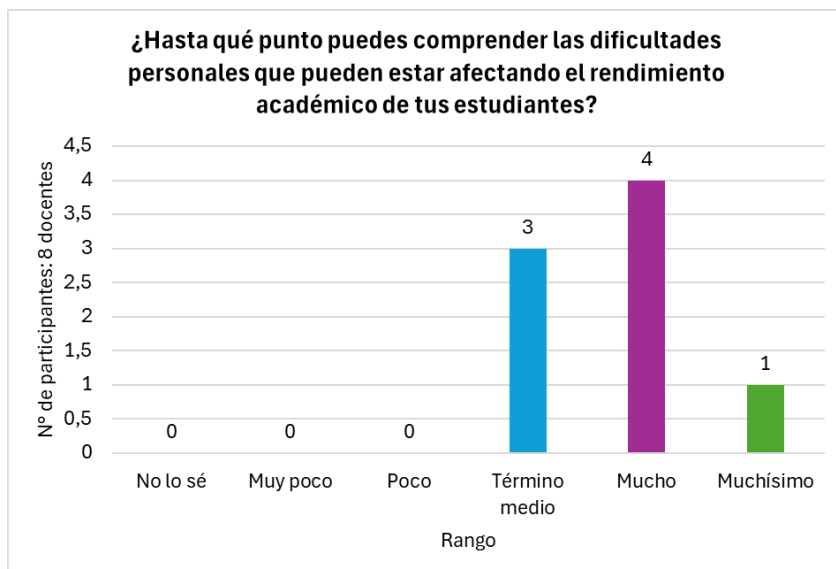


*Nota.* Autoría propia (2025).

Los resultados obtenidos de los 8 docentes permiten observar cómo perciben su capacidad para identificar y responder adecuadamente a las necesidades emocionales de los estudiantes en el contexto escolar. Las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: 1 docente eligió "Mucho", 5 se ubicaron en "Término medio" y 2 en "Muchísimo". Ningún docente seleccionó las opciones "Poco", "Muy poco" o "No lo sé".

## Figura 11

### *Análisis de la Pregunta 2 sobre Empatía – Docentes*



*Nota.* Autoría propia (2025).

Los resultados obtenidos de los 8 docentes permiten observar cómo perciben su capacidad para comprender las dificultades personales que pueden estar afectando el rendimiento académico de sus estudiantes. Las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: 4 docentes eligieron "Mucho", 3 se ubicaron en "Término medio" y 1 en "Muchísimo". No se registraron respuestas en las categorías "Poco", "Muy poco" ni "No lo sé".

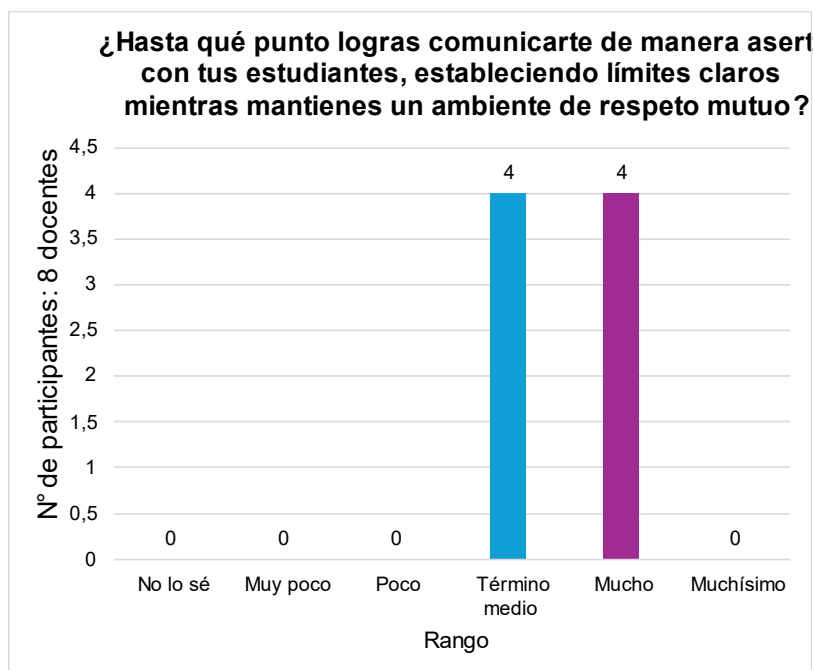
Por lo anterior, se concluye que los docentes encuestados perciben positivamente su capacidad empática en el entorno escolar. La empatía, entendida como la capacidad de percibir, aceptar y responder a las experiencias emocionales de otros sin juzgar ni replicar sus reacciones (Martín, 2018; citado por Galindo, 2020), es una herramienta clave en la labor docente. Esta habilidad permite establecer vínculos de confianza, ofrecer apoyo emocional y generar un ambiente propicio para el aprendizaje. Como señalan Martín-Gutiérrez et al. (2022), la empatía

docente no solo mejora la relación maestro-estudiante, sino que también potencia el interés y el rendimiento académico. Por lo tanto, los resultados reflejan conciencia y compromiso por parte de los docentes en la promoción de la empatía, competencia esencial para una convivencia escolar basada en el respeto y la comprensión.

### *Comunicación Asertiva*

#### **Figura 12**

*Análisis de la Pregunta 1 sobre Comunicación Asertiva – Docentes*



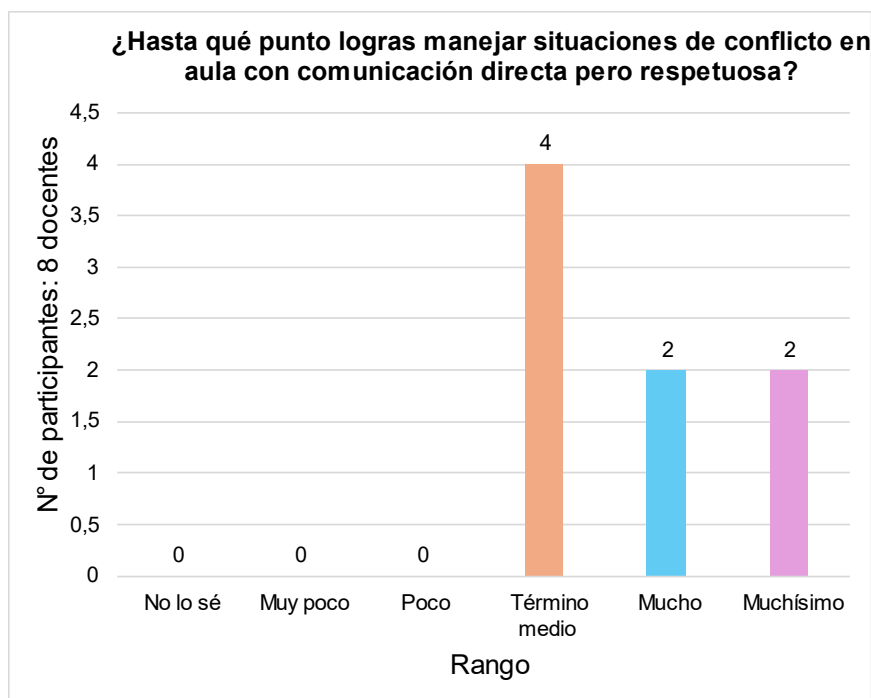
*Nota.* Autoría propia (2025).

Los resultados obtenidos de los 8 docentes permiten observar cómo perciben su capacidad para comunicarse de manera asertiva con sus estudiantes, estableciendo límites claros sin perder el respeto mutuo. Las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: 4 docentes

eligieron "Mucho" y 4 se ubicaron en "Término medio". Ningún docente seleccionó "Poco", "Muy poco", "No lo sé" ni "Muchísimo".

### Figura 13

*Análisis de la Pregunta 2 sobre Comunicación Asertiva – Docentes*



*Nota.* Autoría propia (2025).

Los resultados obtenidos de los 8 docentes permiten observar cómo perciben su capacidad para manejar situaciones de conflicto en el aula mediante una comunicación directa pero respetuosa. Las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: 2 docentes eligieron "Mucho", 4 se ubicaron en "Término medio" y 2 en "Muchísimo". No se registraron respuestas en las categorías "Poco", "Muy poco" ni "No lo sé".

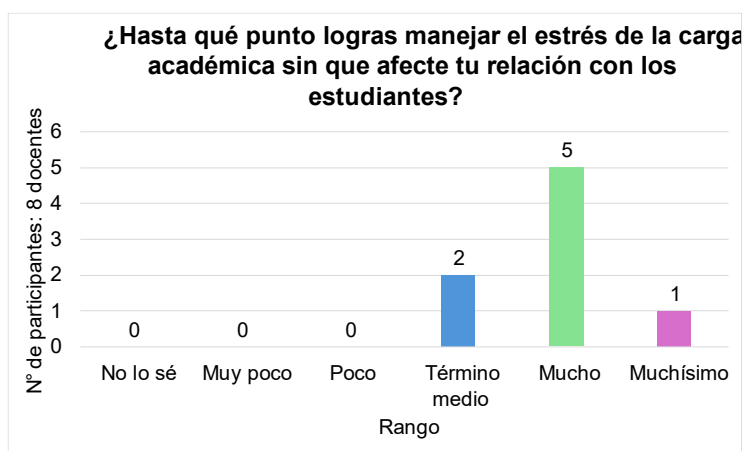
A partir de lo anterior, se concluye que los docentes encuestados perciben positivamente su capacidad para comunicarse de manera asertiva en el entorno escolar. La mayoría se ubica en

niveles medios (“Termino medio”) y altos (“Mucho” y “Muchísimo”), lo que refleja una disposición para establecer límites claros y manejar conflictos con respeto. Como señala Ruiz (2014, citado por Bernal-Álava et al., 2022), la comunicación docente tiene un valor significativo en el aprendizaje, especialmente en la orientación personal. Bajo esta perspectiva, los resultados evidencian conciencia y compromiso por parte de los docentes en el desarrollo de la comunicación asertiva, habilidad clave para una convivencia escolar positiva.

### ***Regulación Emocional***

#### **Figura 14**

##### *Análisis de la Pregunta 1 sobre Regulación Emocional – Docentes*

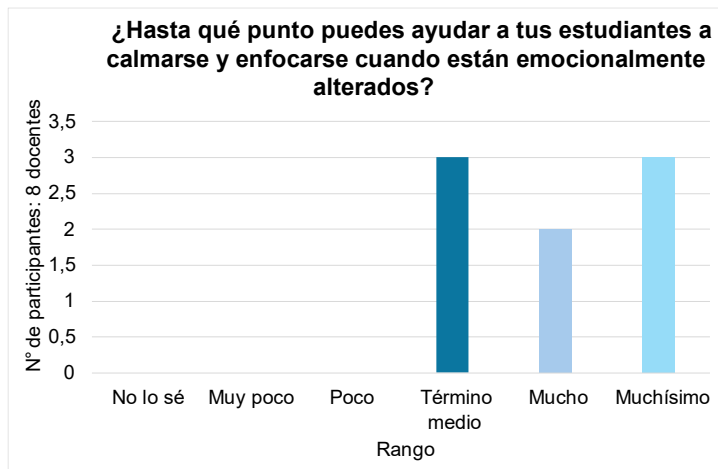


*Nota.* Autoría propia (2025).

Los resultados obtenidos de los 8 docentes permiten observar cómo perciben su capacidad para manejar el estrés derivado de la carga académica sin que este afecte su relación con los estudiantes. Las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: 5 docentes eligieron "Mucho", 2 se ubicaron en "Término medio" y 1 en "Muchísimo". No se presentaron respuestas en las opciones "Poco", "Muy poco" ni "No lo sé".

## Figura 15

### *Análisis de la Pregunta 2 sobre Regulación Emocional – Docentes*



*Nota.* Autoría propia (2025).

Los resultados obtenidos de los 8 docentes permiten observar cómo perciben su capacidad para ayudar a los estudiantes a calmarse y enfocarse cuando se encuentran emocionalmente alterados. Las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: 2 docentes eligieron "Mucho", 3 se ubicaron en "Término medio" y 3 en "Muchísimo". No se reportaron respuestas en las categorías "Poco", "Muy poco" ni "No lo sé".

Desde lo expuesto anteriormente, se puede deducir que la mayoría de los docentes se ubica en niveles altos ("Muchísimo" y "Mucho") o intermedios ("Término medio"), lo que refleja su capacidad para manejar el estrés académico y acompañar emocionalmente a sus estudiantes. Estos resultados se relacionan con lo planteado por Santander Trigo et al. (2020), quienes destacan que esta habilidad predispone al aprendizaje y permite ajustar las emociones propias y ajenas. Asimismo, señalan que la regulación emocional es clave para afrontar conflictos de manera asertiva y mejorar el bienestar docente. Por tanto, los resultados evidencian un

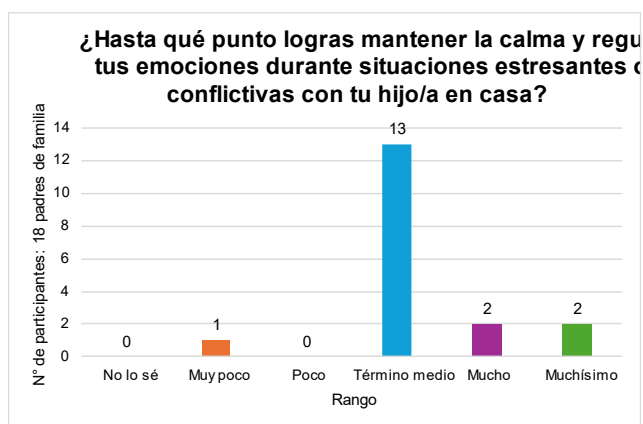
compromiso por parte de los docentes en el desarrollo de esta competencia, esencial para una convivencia escolar saludable.

## Padres de Familia

### *Regulación Emocional*

#### Figura 16

#### *Análisis de la Pregunta 1 sobre Regulación Emocional – Padres de Familia*

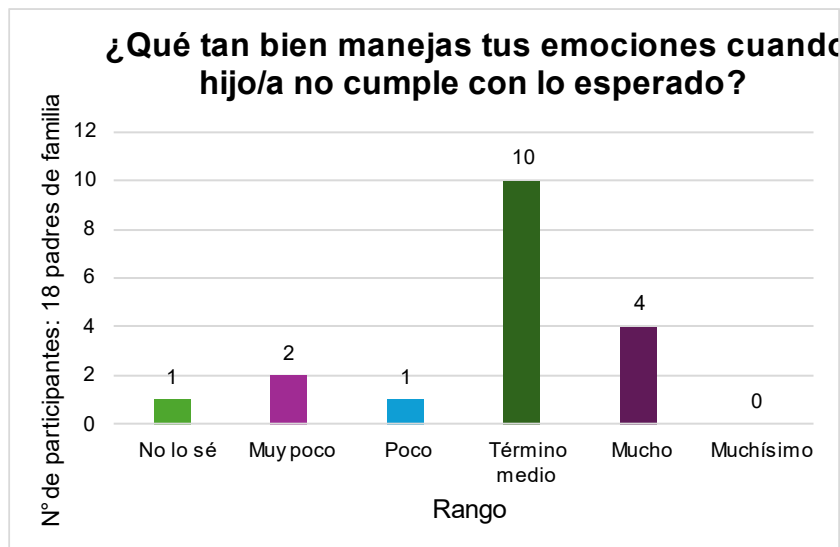


*Nota.* Autoría propia (2025).

Los resultados obtenidos de los 18 padres de familia permiten observar cómo perciben su capacidad para mantener la calma y regular sus emociones durante situaciones estresantes o conflictivas con sus hijos en casa. Las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: 1 padre manifestó "Muy poco", 2 eligieron "Mucho", 13 se ubicaron en "Término medio" y 2 en "Muchísimo". No se registraron respuestas en las categorías "Poco" ni "No lo sé".

**Figura 17**

*Análisis de la Pregunta 2 sobre Regulación Emocional – Padres de Familia*



*Nota.* Autoría propia (2025).

Los resultados obtenidos de los 18 padres de familia permiten observar cómo perciben su capacidad para manejar sus emociones cuando sus hijos no cumplen con lo esperado. Las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: 1 padre indicó "Poco", 2 manifestaron "Muy poco", 1 optó por "No lo sé", 4 eligieron "Mucho" y 10 se ubicaron en "Término medio". Ningún padre seleccionó la opción "Muchísimo".

Los resultados obtenidos permiten concluir que los padres encuestados perciben una capacidad moderada para regular sus emociones en situaciones familiares complejas, con una mayoría ubicada en niveles medios y algunos en niveles altos. Según Espinosa Batatz et al. (2020), la expresión emocional adecuada por parte de los padres influye directamente en el desarrollo emocional de los hijos, y como señalan Renata y Aragón (2016, citado por Espinosa Batatz et al., 2020), los estilos de regulación emocional dejan una huella significativa en cómo los

hijos aprenden a gestionar sus propias emociones. En este sentido, los hallazgos del proyecto social aplicado refuerzan la necesidad de seguir promoviendo la comunicación asertiva como base para el bienestar emocional en el entorno familiar.

### ***Comunicación Asertiva***

#### **Figura 18**

##### *Análisis de la Pregunta 1 sobre Comunicación Asertiva – Padres de Familia*

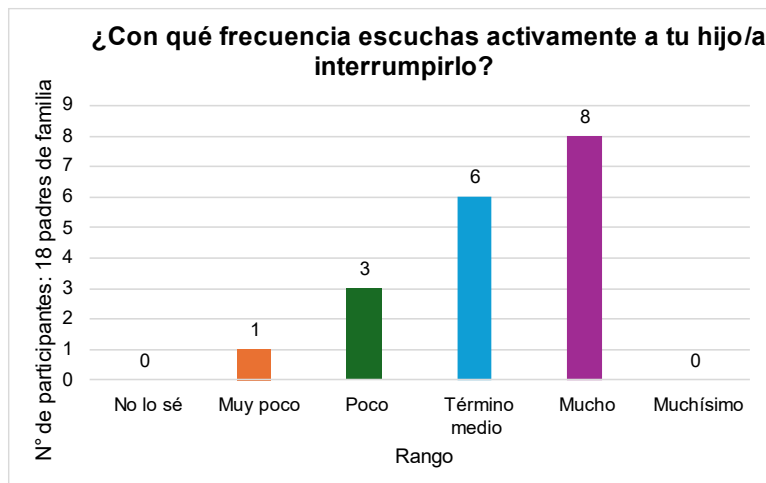


*Nota.* Autoría propia (2025).

Los resultados obtenidos de los 18 padres de familia permiten observar cómo perciben su capacidad para comunicarse de manera respetuosa y clara con sus hijos. Las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: 9 padres eligieron "Mucho", 8 se ubicaron en "Término medio" y 1 seleccionó "Muchísimo". No se registraron respuestas en las categorías "Poco", "Muy poco" ni "No lo sé".

## Figura 19

### *Análisis de la Pregunta 2 sobre Comunicación Asertiva – Padres de Familia*



*Nota.* Autoría propia (2025).

Los resultados obtenidos de los 18 padres de familia permiten observar cómo perciben su capacidad para escuchar activamente a sus hijos sin interrumpirlos. Las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: 3 padres indicaron "Poco", 1 manifestó "Muy poco" y 8 eligieron "Mucho". No se registraron respuestas en las categorías "No lo sé", "Término medio" ni "Muchísimo".

Los resultados muestran que la mayoría de los padres se perciben con una buena capacidad para comunicarse de forma clara y respetuosa con sus hijos, aunque se evidencian debilidades en la escucha activa. Esta habilidad, que incluye tanto el lenguaje verbal como el no verbal, es clave para fortalecer los vínculos familiares y crear un ambiente emocionalmente seguro. Según Giani (2024) y Molina- Cusme & Espinosa-Cevallos (2022), la comunicación asertiva favorece el bienestar familiar al promover cercanía, afecto y recursos para enfrentar

desafíos sociales. De este modo, es fundamental seguir impulsando la competencia de comunicación asertiva en el entorno familiar.

### **Diario de Campo**

En el marco del presente proyecto social aplicado, los diarios de campo recopilaron información obtenida a partir de diversos espacios de interacción con la comunidad educativa. Se registraron observaciones provenientes de las autoevaluaciones, así como de las dinámicas grupales con estudiantes y las sesiones individuales con docentes. Este seguimiento incluyó preguntas abiertas y reflexiones vinculadas al desarrollo de las habilidades socioemocionales de empatía, comunicación asertiva y regulación emocional, basadas en las vivencias y experiencias expresadas por los participantes. En el caso de los padres de familia se enviaron con los estudiantes guías de trabajo impresas, las cuales, contemplaron apartados para reflexiones conjuntas con sus hijos y la elaboración de dibujos en familia, orientados a representar y expresar emociones, sentimientos, palabras de afecto y estrategias de regulación emocional.

#### **Sistematización del Diario de Campo sobre Acciones Psicosociales de Comunicación**

##### **Asertiva, Regulación Emocional y Empatía – Docentes**

El análisis de los diarios de campo sobre actividades con docentes enfocadas en empatía, comunicación asertiva y regulación emocional confirma que la educación socioemocional es esencial para construir un clima escolar positivo. Estas habilidades permiten al profesorado gestionar sus propias emociones y las de sus estudiantes, fortaleciendo relaciones saludables y el aprendizaje significativo. La empatía, trabajada con la metáfora de la “mochila invisible”, facilitó la comprensión de las cargas emocionales y contextuales de los estudiantes. La comunicación asertiva, aplicada mediante la reformulación de frases en mensajes “Yo”, visibilizó el impacto del lenguaje verbal y no verbal. La regulación emocional, desarrollada con técnicas como la respiración consciente, pausas y autoevaluaciones, favoreció el autocontrol y el modelado positivo.

La codificación temática identificó tres categorías clave: Empatía, centrada en la identificación y validación de emociones; Comunicación asertiva, orientada a mensajes claros y respetuosos; y Regulación emocional, vinculada al autocontrol y la reflexión personal. La sistematización mostró que la empatía fomenta vínculos sólidos, la comunicación asertiva promueve respeto y reduce tensiones, y la regulación emocional previene conflictos y potencia la autocompasión.

En conjunto, los hallazgos evidencian que estas habilidades se fortalecen de forma integrada, convierten al docente en mediador del clima escolar y, a través de estrategias simples como metáforas visuales, reformulación de frases y pausas reflexivas, generan cambios inmediatos. Además, subrayan la necesidad de espacios de cuidado emocional para el profesorado y de una comprensión profunda del contexto del estudiante, posicionando estas habilidades como factores protectores para el bienestar socioemocional de toda la comunidad educativa.

### **Sistematización del Diario de Campo sobre Acciones Psicosociales de Comunicación Asertiva, Regulación Emocional y Empatía – Estudiantes**

Los diarios de campo *El círculo de los sentimientos* (15 de julio de 2025), *Semáforo frutal de la calma* (23 de julio de 2025) y *Mensajes poderosos y respetuosos* (25 de julio de 2025) evidencia que la aplicación de estrategias lúdicas, sensoriales y reflexivas favorece el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de grado séptimo en contexto escolar rural. Estas acciones se inscriben en la perspectiva de la educación socioemocional planteada por Bisquerra (2011; citado por Perdomo et al., 2018), para quien la conciencia emocional, la autorregulación y la empatía son habilidades esenciales para la convivencia positiva y el bienestar integral.

Las actividades desarrolladas abordaron tres dimensiones clave: el reconocimiento y comprensión de las emociones propias y ajenas (conciencia emocional), la capacidad para manejar emociones intensas y responder adecuadamente en conflictos (regulación), y la expresión de pensamientos y necesidades con respeto, evitando posturas pasivas o agresivas (comunicación asertiva), habilidades que, según Goleman (1995; citado por Herrera Torres & Buitrago Bonilla, 2019), requieren experiencias formativas intencionadas y repetidas, con el docente como mediador.

Del análisis se identifican tres categorías centrales: conciencia y expresión emocional, trabajada mediante metáforas como el semáforo emocional y representaciones corporales; regulación emocional, fortalecida con técnicas sensoriales como la “pausa frutal” para detener impulsos y actuar de forma constructiva; comunicación asertiva, resolución de conflictos, promovida a través de simulaciones de situaciones reales y compromisos personales.

La sistematización muestra que la primera actividad potenció la empatía y la identificación emocional, aunque un subgrupo presentó resistencias y conductas disruptivas; la segunda combinó experiencias sensoriales y reflexión, generando un clima de calma y mayor inclusión, pese a desafíos en la integración; y la tercera consolidó aprendizajes previos, logrando una participación más ordenada y la transformación de conductas problemáticas en roles positivos.

Por categorías, se observa que la conciencia emocional mejoró progresivamente, la regulación emocional fue más efectiva mediante recursos vivenciales que con métodos discursivos, y la comunicación asertiva se fortaleció al reconocer y diferenciar estilos comunicativos.

Entre los hallazgos destacan: la efectividad de combinar estrategias lúdicas y sensoriales para superar apatía inicial; el impacto positivo de otorgar roles protagónicos a estudiantes con conductas disruptivas; la necesidad de continuar el trabajo en empatía e inclusión; y la utilidad de secuenciar actividades desde el reconocimiento emocional hasta la asertividad para facilitar la transferencia a la vida diaria.

En conjunto, los registros reflejan que las intervenciones psicoeducativas basadas en la educación socioemocional tienen un efecto favorable en la convivencia y el desarrollo personal, aunque su éxito depende de la continuidad, la adaptación al contexto y la atención diferenciada a quienes presentan mayores dificultades.

### **Sistematización de Diario de Campo: Actividad con Padres – Comunicación Asertiva**

#### ***Fundamentación Teórica: Teoría de los Sistemas de Bronfenbrenner***

La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987) plantea que el desarrollo humano está determinado por la interacción entre diferentes sistemas: el microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema. En esta actividad, el enfoque se centra en el microsistema, particularmente en el entorno familiar inmediato. La comunicación asertiva entre padres e hijos es clave para fortalecer relaciones positivas dentro del hogar, lo cual repercute directamente en el bienestar emocional de los menores y en su desarrollo integral. La sistematización de experiencias como esta permite comprender cómo las interacciones cotidianas dentro de los hogares reflejan la influencia de factores culturales, sociales y económicos que también están presentes en los otros niveles del sistema ecológico.

*Lectura y Codificación Inicial***Tabla 14***Categorías y Códigos de la Actividad de Comunicación Asertiva con Padres de Familia*

Categoría	Código
Expresión emocional	EE
Barreras culturales y económicas	BE
Vínculo afectivo familiar	VF
Participación limitada	PL
Compromisos familiares	CF

*Nota.* Autoría Propia (2025).*Organización de la Información (Matriz de Sistematización)***Tabla 15***Matriz de Sistematización*

Fecha	Descripción objetiva	Impresiones / Reflexiones	Categoría / Código
30/07/2025	La actividad inició con abrazos y expresiones afectivas entre padres e hijos.	Se generaron sentimientos de ternura y gratitud, lo cual favorece el vínculo afectivo familiar.	VF
30/07/2025	Algunos padres no participaron activamente debido	Se evidencian barreras que limitan el involucramiento	BE, PL

	a factores laborales y culturales.	familiar y la participación activa.	
30/07/2025	La escritura de cartas fue un reto para padres con poca escolaridad.	Se resalta la dificultad para expresar emociones de forma escrita, aunque quienes lo hicieron valoraron el ejercicio.	EE, PL
30/07/2025	Los compromisos familiares incluyeron amor, apoyo, comprensión y comunicación asertiva.	Los acuerdos muestran una intención colectiva de mejorar la convivencia y fortalecer la unión familiar.	CF, VF

---

*Nota.* Autoría propia (2025)

### ***Análisis Descriptivo por Categoría***

EE: La escritura de cartas permitió expresar emociones que usualmente no se manifiestan verbalmente, lo cual favorece una apertura emocional.

BE: Factores como el trabajo agrícola y la falta de escolaridad generaron obstáculos para el desarrollo completo de la actividad.

VF: Las dinámicas afectivas como los abrazos facilitaron momentos de conexión emocional entre padres e hijos.

PL: La poca participación de algunos padres muestra un distanciamiento afectivo que puede estar influido por condiciones sociales y económicas.

CF: Los compromisos generados reflejan el deseo de fortalecer la comunicación, el respeto mutuo y el ambiente familiar positivo.

### ***Hallazgos***

La sistematización del diario de campo de la actividad 'Cartas que conectan' muestra que la comunicación afectiva entre padres e hijos puede fortalecerse mediante ejercicios sencillos como abrazos y escritura de cartas. Sin embargo, también se evidenciaron barreras culturales, económicas y educativas que dificultan la participación plena de algunos padres. La actividad sirvió como punto de partida para generar compromisos familiares centrados en la comunicación asertiva, la comprensión y el amor mutuo. Desde la teoría de sistemas de Bronfenbrenner, estas interacciones se entienden como expresiones del microsistema familiar que están condicionadas por dinámicas presentes en sistemas más amplios del entorno social.

### **Sistematización de Diario de Campo: Actividad con Padres – Navegando mis Emociones – Regulación Emocional**

Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1987), el desarrollo humano está influenciado por distintos sistemas que interactúan entre sí: el microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema. En el contexto de esta actividad con padres, se destaca el papel fundamental del microsistema, representado por la familia, como espacio inmediato donde se forman las primeras interacciones afectivas y sociales. Al promover la regulación emocional dentro del hogar, se fortalece este entorno directo, lo que repercute positivamente en el bienestar emocional de los adolescentes y en su capacidad para desenvolverse en otros sistemas

***Categorías Identificadas (con Códigos)***

**Tabla 16**

*Categorías y Códigos de la Actividad de Regulación Emocional con Padres de Familia*

Categoría	Código
Reconocimiento de emociones	RE
Estrategias de autorregulación	EA
Vínculo afectivo y comunicación	VA
Dificultades en identificación emocional	DI
Creatividad en el manejo emocional	CM

*Nota.* Autoría propia (2025).

***Organización en Tabla (Matriz de Sistematización)***

**Tabla 17**

*Matriz de Sistematización*

Fecha	Descripción objetiva	Impresiones / Reflexiones	Categoría / Código
22/07/2025	Padres e hijos trabajaron juntos en juegos, dibujos y actividades de reflexión sobre emociones.	Actividad valiosa para generar espacios familiares de conexión y diálogo.	VA
22/07/2025	En el juego de adivinanza de emociones, los participantes tuvieron dificultades para reconocer emociones como la frustración y el enojo.	Relevante para notar que las emociones se expresan de forma ambigua; resalta la necesidad de diálogo emocional.	DI, RE

22/07/2025	Familias propusieron estrategias como respirar, caminar, contar hasta 10, beber agua, hablar.	Estas estrategias muestran una apropiación de recursos emocionales útiles y sencillos.	EA
22/07/2025	En la actividad del “botón mágico” se representaron acciones como meditar, pensar, escuchar música, abrazar, etc.	Estas representaciones creativas sugieren una conciencia emocional creciente y el uso de recursos disponibles en el entorno.	CM, EA
22/07/2025	Se reconoció la importancia de espacios donde se hable de emociones.	Fomentar estos espacios puede impactar positivamente en la convivencia y fortalecer vínculos entre padres e hijos.	VA, RE

---

*Nota.* Autoría propia (2025).

### ***Análisis Descriptivo por Categoría***

RE (Reconocimiento de Emociones). La actividad mostró que identificar emociones básicas como enojo y frustración no es sencillo, lo que abre una puerta a la reflexión sobre cómo se enseñan y manejan emocionalmente en casa.

DI (Dificultad en Identificación). La confusión sobre gestos emocionales refleja una carencia en el lenguaje emocional familiar. Esto justifica la necesidad de actividades didácticas que ayuden a interpretar emociones propias y ajenas.

EA (Estrategias de Autorregulación). Las familias mencionaron estrategias efectivas y accesibles. La repetición de estas herramientas sugiere que pueden convertirse en hábitos positivos si se refuerzan continuamente.

VA (Vínculo Afectivo). El diseño conjunto de las actividades permitió reforzar el lazo afectivo, al generar conversación, risas y momentos de escucha mutua.

CM (Creatividad Emocional). La actividad del “botón mágico” fomentó formas personales y visuales de identificar estrategias calmantes. Esto promueve una educación emocional desde la imaginación y el juego.

### ***Hallazgos***

A partir de la sistematización del diario de campo de la actividad "Navegando mis emociones", se evidencian varios hallazgos importantes: las familias enfrentan dificultades para identificar emociones negativas, lo que subraya la necesidad de espacios educativos sobre alfabetización emocional. Se observaron estrategias sencillas de regulación emocional que pueden incorporarse fácilmente a la vida diaria. Además, las actividades creativas como el "botón mágico" no solo fortalecen el vínculo familiar, sino que permiten el desarrollo de recursos personales de manejo emocional desde una edad temprana. Las observaciones apuntan a que estos espacios son clave para construir ambientes familiares más empáticos, reflexivos y seguros.

## Discusión

El presente proyecto social aplicado tuvo como objetivo analizar las habilidades socioemocionales: empatía, regulación emocional y comunicación asertiva en los estudiantes, docentes y padres de familia del grado séptimo de la IE El Crucero, mediante acciones psicosociales orientadas en la resolución de conflictos. Por lo cual se reveló que el grupo de estudiantes de grado séptimo presenta carencias significativas en habilidades socioemocionales fundamentales, tales como la empatía, regulación emocional y comunicación asertiva. Estas debilidades se manifiestan en relaciones interpersonales marcadas por conflictos frecuentes, reacciones impulsivas y una limitada capacidad para expresar necesidades de manera respetuosa. Igualmente, se constató que tanto los docentes como los padres de familia reconocen estas dificultades, lo que demuestra que la problemática es percibida tanto en el ámbito escolar como en el familiar. Dichos hallazgos responden al interrogante central del proyecto social aplicado y sustentan la necesidad de fortalecer estas habilidades mediante acciones psicosociales.

En cuanto a su interpretación, las dificultades encontradas en la regulación emocional y en la comunicación asertiva pueden estar asociadas a características propias de la adolescencia temprana, etapa que se distingue por intensos cambios emocionales, así como a la influencia de contextos familiares y comunitarios con escasos recursos para el manejo de conflictos. La baja empatía, por su parte, podría estar relacionada con una limitada exposición a experiencias de socialización positiva y a modelos de comportamiento prosocial. Además, el contexto rural, con menores oportunidades de acceso a programas de educación socioemocional, se identifica como un factor que acentúa esta situación.

Al contrastar estos hallazgos con la literatura revisada, se confirma su coherencia con investigaciones que indican que la adolescencia es un periodo importante para el desarrollo de la

gestión emocional y de las habilidades interpersonales. Diversos estudios señalan que la ausencia de programas formales de educación socioemocional limita la adquisición de habilidades como la empatía y la regulación. En este sentido, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) de la UNESCO evidenció que, aunque las escuelas pueden influir positivamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales, su impacto es menor en comparación con otros factores contextuales como el nivel socioeconómico y el entorno familiar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022).

Desde la perspectiva teórica, los resultados respaldan la idea de que la educación socioemocional debe ser un componente esencial del proceso educativo, integrando el desarrollo afectivo con los aprendizajes académicos. En el plano práctico, se hace evidente la urgencia de implementar programas sostenidos para la promoción de las habilidades socioemocionales, involucrando a toda la comunidad educativa. Esto implica el desarrollo de actividades para estudiantes, procesos de capacitación docente y estrategias de acompañamiento a las familias para fomentar un manejo constructivo de los conflictos.

En lo que respecta a las limitaciones, se señala que el proyecto social aplicado se enfocó en un único grupo de estudiantes, lo que reduce la posibilidad de generalizar los resultados a otras poblaciones. Asimismo, la información recolectada provino principalmente de percepciones autorreportadas, lo que puede introducir sesgos. Factores externos como el tiempo reducido del desarrollo del proyecto social aplicado y la ausencia de un seguimiento prolongado también habrían influido en la magnitud de los cambios observados.

De cara a futuros proyectos sociales aplicados, se recomienda ampliar la muestra a otros grados y contextos geográficos, así como emplear metodologías mixtas que integren observación directa y evaluaciones de impacto a largo plazo. Igualmente, sería pertinente profundizar en el

análisis de cómo influyen factores contextuales como la dinámica familiar y el entorno comunitario en el desarrollo de habilidades socioemocionales, además de valorar la efectividad de programas adaptados específicamente a zonas rurales.

En conclusión, los resultados evidencian que fortalecer las habilidades socioemocionales como lo son regulación emocional, empatía y comunicación asertiva en estudiantes de grado séptimo es una prioridad para promover la convivencia escolar y el bienestar integral, ofreciendo argumentos sólidos para impulsar acciones psicosociales adaptadas a las características y necesidades de los entornos educativos rurales.

## Conclusiones

El proyecto social aplicado permitió constatar que el análisis de habilidades socioemocionales como la empatía, regulación emocional y la comunicación asertiva en entornos escolares, exige acciones psicosociales integrales y colaborativas que incluyan a todos los actores de la comunidad educativa. Estas acciones tienen un alcance que va más allá de lo académico, ya que favorecen la convivencia, reducen los conflictos y promueven un ambiente escolar positivo y armónico.

Se detectaron limitaciones relevantes en el desarrollo de habilidades socioemocionales tales como; empatía, comunicación asertiva y regulación emocional en la interacción entre docentes, estudiantes y padres de familia, evidenciando la necesidad en los docentes de vincular herramientas pedagógicas para abordar temas emocionales de manera efectiva, en los padres de familia; un entorno familiar que fomente la expresión emocional y en los estudiantes la necesidad de integrar de manera práctica las habilidades socioemocionales en el día a día del aula.

La realización de actividades grupales y espacios de autorreflexión contribuyeron a evidenciar mejoras notorias en la capacidad de empatizar, reconocer las emociones y regular la conducta como herramientas para la resolución de conflictos, según las percepciones compartidas por estudiantes, docentes y padres de familia.

Los resultados respaldan la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, demostrando que los contextos familiar y escolar ejercen una influencia decisiva en el desarrollo socioemocional, y subrayan la importancia de crear propuestas pedagógicas ajustadas a la realidad de zonas rurales con alto grado de vulnerabilidad social.

La implicación activa de estudiantes, docentes y familias se consolidó como un elemento protector esencial, al propiciar espacios de diálogo, respeto mutuo y construcción conjunta de soluciones.

En síntesis, los hallazgos de este proyecto evidencian que el fortalecimiento de la empatía, la comunicación asertiva y la regulación emocional constituyen un eje fundamental para la resolución de conflictos en el contexto escolar. Estas habilidades, al integrarse de manera práctica en las interacciones cotidianas, permiten que los estudiantes reconozcan y comprendan las emociones propias y ajenas, expresen sus ideas y sentimientos de forma respetuosa y gestionen sus reacciones ante situaciones de tensión. En conjunto, estos procesos favorecen la prevención de conductas agresivas, el desarrollo de vínculos positivos y la construcción de un clima escolar basado en el respeto, la cooperación y el diálogo; elementos indispensables que favorecen la transformación de los conflictos en oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal. Lo que contribuye directamente a mejorar la convivencia escolar y el bienestar integral de la comunidad educativa.

### **Limitaciones**

El escaso tiempo destinado a las actividades y la limitada participación de algunos padres dificultaron una consolidación más sólida de los aprendizajes, lo que plantea la necesidad de reforzar la interacción entre escuela y familia en futuras acciones.

Por otra parte, el contexto rural en el que se desarrolló el proyecto presenta particularidades que influyen en la implementación de programas psicosociales, como la escasa disponibilidad de recursos, la limitada oferta institucional en educación emocional y las dinámicas comunitarias propias. Estos factores deben ser considerados al diseñar futuras estrategias que busquen fortalecer las habilidades socioemocionales en entornos similares.

### **Recomendaciones**

Es necesario que la institución dé continuidad a las iniciativas implementadas, incorporando de forma transversal la educación socioemocional en su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Se sugiere impulsar procesos formativos dirigidos a fortalecer las habilidades socioemocionales de los educadores, con el fin de que puedan ejercer su labor desde una perspectiva más empática, reflexiva y regulada.

Se recomienda diseñar estrategias pedagógicas accesibles, con horarios flexibles y canales efectivos de comunicación, que motiven una participación activa y sostenida de los padres.

Implementar mecanismos que permitan hacer seguimiento al desarrollo de las habilidades socioemocionales y ajustar las acciones de acuerdo con los avances observados.

Sería valioso replicar esta experiencia en otros grados escolares y en contextos educativos similares, así como explorar nuevas variables, como el rol de la tecnología en la expresión emocional o el impacto del entorno comunitario en el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

### Referencias Bibliográficas

- Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408.  
<https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Arenas, A. P., & Mayorga Ortégón, A. I. (2024). La acción psicosocial como praxis en psicología: comprensiones desde las prácticas profesionales. *Pensamiento Americano*, 17(33), 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9549481>
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4 (7-8), 59-77.  
<https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Bernal-Álava, Á. F., Cañarte-Vélez, C. R., Macias-Parrales, T. M., & Ponce-Castillo, M. Á. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(4), 37.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8482994>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP063OA>
- Bravo, L. (2018). *Participación de padres de familia en la escuela y resolución de conflictos de niños en una institución educativa inicial, Parcona-Ica, 2017* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP063OA>

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimento en entornos naturales y diseñados*. Cognición y desarrollo humano. <https://acortar.link/6b3ZTe>
- CASEL. (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Cedeño Sandoya, W. A., Ibarra Mustelier, L. M., Galarza Bravo, F. A., Verdesoto Galeas J.- R., & Gómez Villalba, D. A., (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n4/2218-3620-rus-14-04-466.pdf>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 22. 20 de julio de 1991 (Colombia). [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html#22](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html#22)
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 95. 20 de julio de 1991 (Colombia). [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html#22](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html#22)
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Westview Press. <https://psycnet.apa.org/record/1993-98880-000>
- De Toscano, G. T., Alvarado Salgado, S. V., Ospina Serna, H. F., Lucero, P. I., Botero Gómez, P., Luna Carmona, M. T. y Fabris, F. A. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral. *Kairos: Revista de temas sociales*, (27), 7. <https://acortar.link/d9ANu>
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119-142. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/60813/4564456547606>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Ecclestone, K., & Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Routledge.

<https://acortar.link/bBYIgV>

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). [https://earlylearningfocus.org/wp-](https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf)

[content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf](https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf)

Espinosa Batatz, A. E., Mendoza Espinosa, M. Á., y Villalba Azamar, V. H. (2020). Prácticas parentales en la regulación emocional de adolescentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(1), 400.

<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol23num1/Vol23No1Art19.pdf>

Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>

Flórez-Madroño, A. C., & Prado-Chapí, M. F. (2021). Habilidades sociales para la vida: empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes

- escolarizados. *Revista Investigium IRE ciencias sociales y humanas*, 12(2), 13-26.  
<https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/356/394>
- Galindo, M. (2020). ¿Qué es la empatía emocional y cómo se desarrolla?. *TuInfoSalud*.  
<https://www.tuinfosalud.com/articulos/empatia-emocional/>
- Galtung, J. (2003). *Resolución de conflictos: teoría, práctica y política*. Icaria.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016389005.pdf>
- Giani, C. (2024). Comunicación asertiva. *Enciclopedia Concepto*.  
<https://concepto.de/comunicacion-asertiva/>.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Guevara, P., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías De investigación Educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163-173.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591592>
- Guzmán Huayamave, K., Bastidas Benavides, B., & Mendoza Sangacha, M. (2005). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 919-930.  
<https://www.redalyc.org/journal/4676/467663352005/467663352005.pdf>
- Hagenauer, G., Muehlbacher, F., & Ivanova, M. (2023). “It’s where learning and teaching begins—is this relationship”—insights on the teacher-student relationship at university from the teachers’ perspective. *Higher Education*, 85(4), 819-835.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-022-00867-z>

- Hernández-Hernández, N. y Garnica-González, J. (2015). Árbol de Problemas del Análisis al Diseño y Desarrollo de Productos. *Conciencia Tecnológica*, (50), 38-46.  
<https://www.redalyc.org/pdf/944/94443423006.pdf>
- Herrera Torres, D., & Buitrago Bonilla, D. R. E. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones. *Praxis & Saber*, 10(24), 9-22.  
<https://acortar.link/nAaBkA>
- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: a critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533–556.  
<https://doi.org/10.3102/0034654308325184>
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, pp. 1- 126.  
<https://acortar.link/HD0qRT>
- Ley 1090 de 2006. (2006). Congreso de la República de Colombia.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
- Ley 1098 de 2006. (2006). Congreso de la República de Colombia. Art. 12.  
[http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html)
- Ley 115 de 1994. (1994). Congreso de la República de Colombia. Art. 1.  
<https://acortar.link/sHTEZJ>
- Ley 115 de 1994. (1994). Congreso de la República de Colombia. Art. 5.  
<https://acortar.link/sHTEZJ>
- Ley 1620 de 2013. (2013). Ministerio de Educación Nacional. Art. 37.  
[https://mineducacion.gov.co/1759/articles-327397\\_archivo\\_pdf\\_proyecto\\_decreto.pdf](https://mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)

Ley 1620 de 2013. (2013). Ministerio de Educación Nacional. Art. 38.

[https://mineducacion.gov.co/1759/articles-327397\\_archivo\\_pdf\\_proyecto\\_decreto.pdf](https://mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)

Ley 2383 de 2024. (2024). Congreso de la República de Colombia. Art. 1.

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=160018>

Ley 2383 de 2024. (2024). Congreso de la República de Colombia. Art. 2.

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=160018>

Ley 2383 de 2024. (2024). Congreso de la República de Colombia. Art. 3.

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=160018>

LEY 2414 DE 2024. (2024). Congreso de la República de Colombia. Art. 1. [https://www.suin-](https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30052915)

[juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30052915](https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30052915)

LEY 2414 DE 2024. (2024). Congreso de la República de Colombia. Art. 2. [https://www.suin-](https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30052915)

[juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30052915](https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30052915)

Ley 2460 de 2025. (2025). Congreso de la República de Colombia. Art. 1.

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=180887&dt=S>

Ley 2503 de 2025. (2025). Congreso de la República de Colombia. Art. 1.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261856>

Ley 2503 de 2025. (2025). Congreso de la República de Colombia. Art. 4.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261856>

Martín, E. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Elearning, SL, 1 - 35.

<https://acortar.link/UIlg51>

Martínez-Otero, V. (2014). Convivencia escolar y educación emocional. *Educación XXI*, 17(2),

125–147. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a02.pdf>

Martín-Gutiérrez, Á., Ahedo, J., & Arteaga-Martínez, B. (2022). *¿Cómo fortalecer las relaciones de amistad en la familia y en la escuela?* Universidad Internacional de La Rioja.

<https://acortar.link/zCMeaZ>

Mena-Camacho, E. (2010). Autoevaluación y creatividad. *VARONA*, (50), 37-44.

<https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635568007.pdf>

Molina- Cusme, J. J., & Espinosa-Cevallos, P. A. (2022). Comunicación asertiva y familia. *Polo del conocimiento*, 7(6), 518-530.

<https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4086/9569>

OECD. (2015). *Skills for social progress: the power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing.

[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022).

*Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas.

Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(30), 551-576.

<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1568/1940>

Panchi Quimbita, K. S. (2016). *Resolución de conflictos en las instituciones educativas* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio UTC.

<https://repositorio.utc.edu.ec/server/api/core/bitstreams/486b00d8-2280-4502-aa6a-179d53b57784/content>

Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2012). *Psicología del desarrollo*. McGraw-Hill Interamericana. 10.<sup>a</sup> ed. 1-120 <https://acortar.link/S3fIxx>

Perdomo, J., Leal, R., & Caro, O. (2018). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y ciencia*, (21), 1-14.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7982070.pdf>

Pérez-González, J. C., Yáñez, S., Ortega-Navas, M., & Piqueras, J. A. (2020). Educación emocional en la educación para la salud: cuestión de salud pública. *Clínica y salud*, 31(3), 127-136. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1130-52742020000300002&script=sci\\_arttext](https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1130-52742020000300002&script=sci_arttext)

Ramón Pineda, M. Á., García Longoria Serrano, M. P., & Olalde Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Conrado*, 15(67), 135–142. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000200135](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200135)

Rodríguez, M. C., Fernández, M. L., & Rodríguez, A. (2014). Educación emocional: límites y posibilidades de su implementación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66(2), 51–68. <https://doi.org/10.35362/rie662260>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>

- Saltos, E. R. R., Martínez, M. E. M., & Gámez, M. R. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 23-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>
- Sánchez Molina, A. A., & Murillo Garza, A. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la historia*, 9(2), 147–181. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i2.792>
- Santamaría Vega, L. E. (2018). *Propuesta pedagógica para la resolución de conflictos en el aula de clase de una institución educativa del municipio de Piedecuesta Santander [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio UNAB.* [https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2647/2018\\_Articulo\\_Lina\\_Esperanza\\_Santamaria.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2647/2018_Articulo_Lina_Esperanza_Santamaria.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Santander Trigo, S., Gaeta González, M., & Martínez-Otero Pérez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: un estudio con profesores españoles. *Contextos Educativos*, (25), 245-258. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/114412/1/Impacto%20de%20la%20regulaci%c3%b3n%20emocional%20en%20el%20aula.pdf>
- UNIR. (S.F.). *Estrategias para resolver conflictos en el aula y su importancia*. UNIR - Universidad Internacional de La Rioja. <https://colombia.unir.net/actualidad-unir/como-resolver-conflictos-aula/>
- Vargas Gutiérrez, R. M., & Muñoz-Martínez, A. M. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, 24, 225-240. <https://www.redalyc.org/pdf/3051/305128932003.pdf>

Zavala Hernández, M., Trejo Tinoco, Y., & Hernández, M. (s.f.). *El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/10AlDia.pdf>

## Apéndices

### Apéndice A

*Entrevista Semiestructurada Realizada a la Psicoorientadora de la I.E.*

Link: <https://drive.google.com/file/d/1-tKKUiPDtZlzBR7EaQ->

[URE8k7mibsbyM/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1-tKKUiPDtZlzBR7EaQ-URE8k7mibsbyM/view?usp=drive_link)

**Apéndice B**

*Consentimiento Informado Diligenciado por la Psicoorientadora de la I.E.*

Link: <https://drive.google.com/file/d/1mL9L3IncuaDbF31JqT5lX4MABP2JFhn/view?usp=sharing>

**Apéndice C**

*Carta de Presentación para Formalizar Opción de Grado Proyecto Social Aplicado*

Link: <https://drive.google.com/file/d/1tYBY-uNYjz4SrnxDsDPwnauF7c8zKmcj/view?usp=sharing>

**Apéndice D**

*Evidencias Fotográficas del Desarrollo de las Acciones psicosociales*

Link:<https://drive.google.com/drive/folders/1rSd83fgEw7Y4SDZaBFMv8cOyo3dHrUYg?usp=s>  
[haring](#)

**Apéndice E**

*Diarios de Campo de las Acciones Psicosociales Desarrolladas con Estudiantes, Docentes y Padres de Familia*

Link: [https://drive.google.com/file/d/1-z3Yht49t-LWrdvYTIWmp7iruX7f4fJ\\_/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1-z3Yht49t-LWrdvYTIWmp7iruX7f4fJ_/view?usp=sharing)