COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN MEDIA RURAL:

Estrategia para facilitar la transición a la educación superior



Diana Carolina Valverde Gómez
Diana Vanessa Mora Rosero
Oscar Olmedo Valverde Riascos

Universidad Mariana
Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

Editorial
Unimar

Colección Resultado de Investigación

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Valverde Gómez, Diana Carolina, autora
Competencias socioemocionales en educación media rural : estrategia para facilitar la transición a la educación superior / Diana Carolina Valverde Gómez, Diana Vanessa Mora Rosero, Oscar Olmedo Valverde Riascos. -- San Juan de Pasto, Nariño : Editorial Unimar, 2026.
1 recurso en línea : archivo de texto: PDF.

Incluye datos curriculares del autor -- Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-628-7898-07-3 (digital)

1. Motivación en educación - Aspectos psicológicos - Colombia 2. Ayuda estatal a la educación superior - Investigaciones - Colombia 3. Educación rural - Investigaciones - Colombia I. Mora Rosero, Diana Vanessa, autora II. Valverde Riascos, Oscar Olmedo, autor

CDD: 370.152309861 ed. 23 CO-BoBN– a1177127

Universidad Mariana
Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

Título del libro: *Competencias socioemocionales de educación media rural: una estrategia para facilitar la transición a la educación superior*

e-ISBN: 978-628-7898-07-3
DOI: https://doi.org/10.31948/editorialunimar.285
Formato: 18 x 26 cm – digital
Páginas: 124
Año: 2026

© Editorial Unimar, Universidad Mariana
© Diana Carolina Valverde Gómez
© Diana Vanessa Mora Rosero
© Oscar Olmedo Valverde Riascos

Pares evaluadores

Dra. **María Alexandra Rendón Uribe**
Universidad de Antioquia, Colombia

Mag. **Teresita María Gallego Betancur**
Universidad de Antioquia, Colombia

Editorial Unimar

Luz Elida Vera Hernández
Coordinadora editorial

Laura Daniela Arévalo Pantoja
Corrección de estilo

Manuel Insandara
Diseño y diagramación

Correspondencia:

Editorial Unimar, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 – 104
Tel: 6027244460 - Ext. 185
E-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Depósito Digital

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5 - 60 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f. m. i. Calle 18 No. 34 - 104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

Disponible en: https://libros.umariana.edu.co/index.php/editorialunimar

Cítese como: Valverde-Gómez, D. C., Mora-Rosero, D. V. y Valverde-Riascos, O. O. (2026). *Competencias socioemocionales de educación media rural: una estrategia para facilitar la transición a la educación superior.* Editorial Unimar. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.285



Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial Unimar ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores; de igual manera, ellos han declarado que, en su totalidad, es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en las secciones respectivas a la bibliografía.

El material de este libro puede ser reproducido sin autorización para uso personal o en el aula de clase, siempre y cuando se mencione como fuente su título, autores y editorial.

Este libro está bajo licencia internacional:
CC BY-NC-SA Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual



Dedicatoria

A Dios, por ser fuente de sabiduría y por otorgarnos cada día el regalo de la vida; a nuestros padres, hermanos, abuelos, tíos, pareja y amigos, por su amor y apoyo incondicionales. La materialización de este sueño, al alcanzar el grado de maestría, tiene como propósito avanzar tanto a nivel personal como profesional, con el fin de brindar una educación de calidad, incluyente y humana a la niñez y la juventud.

Diana Carolina Valverde Gómez
Diana Vanessa Mora Rosero

En memoria de mi padre, Olmedo, quien siempre me acompaña con su presencia, su filosofía de vida y sus enseñanzas. A mi madre, por ser una persona noble e incondicional en mi vida personal y profesional. A mi familia, por ser la fuerza y el motor de mi vida. A mi mascota Bongo, que fue un compañero de camino y hoy es un ángel. A mis estudiantes de pregrado y posgrado, quienes han fortalecido cada día mi carrera profesional, mi identidad, mi saber pedagógico y mi vocación como maestro. A Diana Carolina y a Diana Vanessa, por su dedicación y esfuerzo para alcanzar este logro personal y profesional. A Dios, por acompañarme cada mañana y protegerme siempre.

Oscar Valverde Riascos

Agradecimientos

Expresamos nuestra gratitud a Dios, fuente divina que siempre nos sostiene; a la Universidad Mariana y al programa de Maestría en Pedagogía, al Dr. Diego Rodríguez por su acompañamiento y de manera especial al Dr. Oscar Valverde, por su generosidad académica y calidez humana en el proceso de formación en la Maestría en Pedagogía y en la organización del libro. Asimismo, al rector y a la coordinadora académica de la institución educativa, por su apoyo permanente, y a los estudiantes que participaron de este proyecto, por su valiosa labor y colaboración para la culminación de la investigación. A todos, nuestro sincero agradecimiento.

Diana Carolina Valverde Gómez
Diana Vanessa Mora Rosero

Contenido

Prólogo 13
Introducción 15

Capítulo 1.
La experiencia base: de las capacidades a las competencias socioemocionales 17

1.1. La perspectiva del problema 17
1.2. Experiencia investigativa proyectada en la escuela rural 22
1.3. El sentido de la transición de la educación media a la universidad 25

Capítulo 2.
Marco teórico y conceptual de la transición, las competencias socioemocionales y las capacidades como habilidades 29

2.1. Transición en educación a la vida universitaria 29
2.2. La teoría de las capacidades humanas y la capacidad como habilidad 32
2.3. La inteligencia emocional, la educación emocional y las competencias socioemocionales 33
2.4. Capacidades intrapersonales 42
2.5. Capacidades interpersonales 42
2.6. Capacidades para trazar y conseguir metas 42

Capítulo 3.
Los signi cantes de estudiantes rurales en tránsito a la educación superior 43

3.1. Capacidades intrapersonales: uso de las emociones en el tránsito a la universidad 44
3.1.1. Autoconocimiento 44
3.1.2. Autorregulación: uso eficaz de las emociones, pensamientos y comportamientos 52
3.2. Capacidades interpersonales: conciencia social y relación con los demás 59
3.2.1. Capacidades interpersonales: conciencia social 59
3.2.2. Capacidades interpersonales en la interacción con los demás 66
3.3. Capacidades para afrontar retos y desafíos: trazar metas y tomar decisiones en la transición a la universidad 74
3.3.1. Capacidades para trazar y conseguir metas 75
3.3.2. Capacidades para tomar decisiones 82
3.4. De la experiencia compartida a los significantes representados en capacidades humanas en el tránsito a la vida universitaria 88
3.5. Discusión de resultados: análisis e interpretación de los significantes derivados de los hallazgos 93

Capítulo 4.
Líneas de intervención pedagógica para el desarrollo de competencias socioemocionales en el tránsito universitario 100

4.1. El contexto y principios 100
4.2. Hacia una pedagogía social que facilite el tránsito a la universidad 102
4.3. Campo de aplicación 104
4.4. Líneas de intervención pedagógica y didáctica 104
4.5. Ruta para organizar el apoyo de intervención 111

Conclusiones 113
Referencias 118

Índice de tablas

Tabla 1
Análisis comparativo de la pedagogía social y pedagogía emocional.....104

Índice de guras

Figura 1
Diseño metodológico del estudio 23

Figura 2
Tejido de enfoques del objeto de estudio de las emociones: precientíficos y científicos 34

Figura 3
Elementos de las competencias socioemocionales del estudio 41

Figura 4
Influencia en la toma de decisiones en el tránsito a la universidad 44

Figura 5
Desafíos académicos al pasar a la universidad 45

Figura 6
Reacciones emocionales en el tránsito a la universidad 45

Figura 7
Percepciones de estudiantes según las capacidades intrapersonales 47

Figura 8
Capacidades intrapersonales de autorregulación: percepciones por renunciar a gratificaciones al pasar a la universidad 52

Figura 9
Capacidades intrapersonales de autorregulación: manejo de emociones en el tránsito a la universidad 52

Figura 10
Capacidades intrapersonales de autorregulación: tolerancia a la frustración por no acceder a la educación superior 53

Figura 11
Capacidades intrapersonales de autorregulación: gratificaciones y preparación académica y emocional 54

Figura 12
Capacidades interpersonales de conciencia social: expectativas, información y sentimientos en el tránsito a la universidad 60

Figura 13
Capacidades interpersonales de conciencia social: sentimientos por no ingresar a la universidad 60

Figura 14
Capacidades interpersonales de conciencia social: estrategias de apoyo frente al no ingreso a la educación superior 61

Figura 15
Capacidades interpersonales desde la conciencia social 62

Figura 16
Capacidades interpersonales: reacciones frente a las opiniones en el tránsito a la universidad 67
Figura 17
Reacciones frente a las opiniones de los demás en el ingreso a la universidad 67
Figura 18
Revisión de las experiencias según el manejo de conflicto 68
Figura 19
Capacidades interpersonales sobre relaciones positivas 69
Figura 20
Capacidades de afrontar desafíos, metas de crecimiento y motivación al ingresar a la universidad 75
Figura 21
Capacidades de asumir desafíos y retos de preparación en grado once 76
Figura 22
Capacidades de desafíos, imitaciones y estrategias para afrontar la transición a la universidad 76
Figura 23
Capacidades de desafíos para trazar y conseguir metas 77
Figura 24
Capacidades para asumir desafíos y retos con diversas explicaciones 82
Figura 25
Capacidades de identificación, cuestionamiento y toma de decisiones en el tránsito a la universidad 83
Figura 26
Capacidad de reconocer decisiones no acertadas en la elección de la carrera profesional 83
Figura 27
Capacidades para asumir desafíos y toma de decisiones 84
Figura 28
Categoría selectiva: relación entre categorías, subcategorías y categorías inductivas 89

Prólogo

Este libro surge a partir del interés por reflexionar sobre el trayecto educativo de los estudiantes en su primer año de vida universitaria, en el cual se indagó acerca de los elementos identitarios de quienes ingresan por primera vez. Asimismo, se resalta la necesidad de conocer lo que acontece a los estudiantes rurales en el tránsito entre la educación media académica y la vida universitaria.

Estas experiencias de formación investigativa se conciben como una forma de motivación y reflexión pedagógica abierta, que considera las experiencias de vida de jóvenes en contextos rurales. Esto permitió desarrollar una investigación desde el paradigma plurimetódico, con enfoque mixto de tipo descriptivo, interpretativo y proyectivo. La investigación se desarrolló en una institución educativa rural en Obonuco, Nariño.

Los participantes fueron estudiantes de media académica de los grados décimo y undécimo de la Institución Educativa Municipal Obonuco. En ese sentido, la experiencia de acción pedagógica reflexiva reconoce la importancia de las capacidades en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes en tránsito hacia la vida universitaria. Este interés fue manifestado por estudiantes y profesores de la Maestría en Pedagogía, quienes participaron activamente en la experiencia formativa.

A su vez, este proceso de reflexión sobre las capacidades intrapersonales e interpersonales se constituyó en el eje que orientó el análisis sobre el tránsito a la vida universitaria. Lo anterior permite explicar y comprender el sentido y significado de la percepción de los estudiantes rurales acerca de dichas capacidades, en relación con el autoconocimiento y la autorregulación presentes en su trayecto de formación hacia la educación superior.

Asimismo, se indagó sobre la influencia de las habilidades interpersonales y las implicaciones que generan en la trazabilidad de metas y la toma de decisiones durante el primer año universitario. En ese orden de ideas, la necesidad de orientar a los jóvenes en un trayecto académico óptimo durante esta transición puede propiciar modelos de bienestar para estudiantes de instituciones educativas y universidades.

El presente trabajo investigativo se estructura en cuatro capítulos: el primero expone el planteamiento del problema, generado a partir de la experiencia base; en el segundo se desarrolla el marco teórico y conceptual, en el cual se abordan los fundamentos alineados con la temática; el tercero presenta los hallazgos obtenidos; y el cuarto las líneas para la intervención pedagógica. Todo ello se articula desde una pedagogía social y emocional, lo que facilita el tránsito a la vida universitaria.

Es importante destacar que, como resultado del análisis, surgieron líneas de intervención pedagógica que contribuyen significativamente a la práctica en la educación media y al primer año de vida universitaria (Valverde-Riascos, 2023). Estas promueven una pedagogía social y emocional mediante alternativas innovadoras que respaldan lo propuesto en el proyecto educativo institucional. Igualmente, permiten una mejor comprensión del trayecto académico, entendido como un ejercicio esencial y una estrategia indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta comprensión invita al personal educativo de instituciones y universidades a examinar y aplicar dichos lineamientos, con el fin de garantizar un tránsito favorable a la vida universitaria, sin desconocer los factores sociales, políticos, económicos, familiares y culturales que pueden incidir en este proceso formativo.

En ese contexto, la investigación consideró las significaciones como las experiencias y percepciones relacionadas con el tránsito a la vida universitaria, así como posibles variables derivadas de la propuesta de intervención pedagógica. Esto con el propósito de favorecer la permanencia, fortalecer la motivación profesional y prevenir la deserción.

Desde esta perspectiva, para la recolección de información se emplearon el autoinforme tipo Likert y la encuesta cualitativa. Cabe resaltar que el estudio del trayecto académico adquiere gran relevancia al construir una pauta que orienta el tránsito a la vida universitaria y al proporcionar estrategias que facilitan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, la implementación de estrategias institucionales frente al tránsito de la educación media a la educación superior promueve un cambio positivo y favorece la consolidación de un aprendizaje significativo.

Oscar Valverde Riascos

Introducción

La investigación surgió de las experiencias de los investigadores, de las interacciones y encuentros verbales con educadores, así como de las lecturas y revisiones bibliográficas realizadas durante la maestría en pedagogía. A partir de ese contexto, surgen tres categorías fundamentales para la investigación: las capacidades intrapersonales, las interpersonales y las capacidades para asumir desafíos, las cuales permitieron abordar el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación media rural en tránsito hacia la educación superior.

Los jóvenes, en su rol protagónico dentro de una comunidad educativa y un territorio, constituyen un pilar esencial para el avance y la transformación de las comunidades, especialmente en contextos rurales. La educación media rural, particularmente en el municipio de Pasto, enfrenta el desafío de alinear sus objetivos educativos con las necesidades y expectativas del entorno, en el cual se promueve el desarrollo de competencias socioemocionales, cruciales para quienes buscan acceder a la educación superior. Este proceso implica una revisión crítica y sistemática de los fines educativos, con el propósito de garantizar que estos no solo respondan al contexto educativo, sino que también contribuyan a la construcción de una sociedad más equitativa y solidaria. Desde esta perspectiva, es imperativo que las instituciones educativas respalden a los jóvenes en la gestión efectiva de sus emociones y en el fortalecimiento de sus relaciones interpersonales e intrapersonales, preparándolos para asumir desafíos personales y sociales.

En ese sentido, la temática adquiere mayor significado, ya que, desde una perspectiva cultural, se analiza la educación emocional y se identifican las competencias socioemocionales para afrontar el tránsito a la educación superior en estudiantes jóvenes de la Institución Educativa Municipal de Obonuco.

Es necesario considerar la normativa vigente en Colombia, dado que, según la Ley 115 de 1994 y la Ley 2383 de 2024, se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas. En ese marco, se indagan aspectos relacionados con el desarrollo de las competencias socioemocionales de los jóvenes en su tránsito a la vida universitaria.

En el ámbito global, nacional y regional, resulta relevante comprender las formas de integración en la formación, el trabajo y la interacción social como base de la educación socioemocional. Asimismo, es pertinente analizar la construcción de la realidad y la perspectiva de mundo que configuran los jóvenes desde sus contextos, con el fin de comprender las subjetividades e intersubjetividades que se manifiestan en el pensamiento social a nivel local, regional y nacional.

La comprensión de las acciones humanas, tanto individuales como colectivas, es crucial para el avance progresivo y la contribución de los jóvenes a la comunidad universitaria. Los cambios culturales y la evolución de la sociedad están estrechamente vinculados con la forma en que los jóvenes interpretan y construyen la realidad. En ese sentido, se propone una metodología pedagógica que, en lugar de responder a esquemas rígidos, se adapta a las realidades y necesidades específicas de los estudiantes, preparándolos para afrontar con éxito los retos académicos y sociales en su trayectoria educativa. Este enfoque busca enriquecer la experiencia formativa y favorecer un desarrollo integral y armónico del estudiante.

El presente trabajo investigativo se organiza en cuatro capítulos. En el primero se expone la experiencia de base y la problematización en torno a las capacidades y competencias socioemocionales en la transición de la educación media a la educación superior, así como el enfoque metodológico mixto de carácter descriptivo, interpretativo y proyectivo, que integra técnicas cuantitativas y cualitativas para el análisis del fenómeno.

El segundo capítulo desarrolla el campo teórico y conceptual, sustentado en la teoría de las capacidades y en aportes sobre inteligencia y educación emocional; estos permiten comprender las competencias socioemocionales desde perspectivas contemporáneas.

En el tercer capítulo se presentan y analizan los resultados de la investigación, derivados de la triangulación de información, evidenciando las capacidades intrapersonales, interpersonales y de proyección de metas en estudiantes en proceso de transición a la vida universitaria.

El cuarto capítulo expone la propuesta de intervención pedagógica orientada al fortalecimiento de competencias socioemocionales como estrategia para facilitar dicho tránsito. Finalmente, se incluyen las conclusiones y las referencias bibliográficas.

Capítulo 1.

La experiencia base: de las capacidades a las competencias socioemocionales

1.1. La perspectiva del problema

La globalización ha generado transformaciones profundas en las instituciones educativas y universitarias, lo que afecta especialmente a los jóvenes de educación media rural, quienes enfrentan condiciones de exclusión y limitadas oportunidades de participación y proyección. Esta población forma parte de una ruralidad históricamente marginada, lo que genera desventajas para consolidar un proyecto de formación universitaria, acceder al campo ocupacional y afrontar situaciones de exclusión y rechazo en los ámbitos educativos, familiares y sociales. Como consecuencia, se reducen significativamente las posibilidades de ingreso a la educación superior.

En el contexto educativo contemporáneo, se identifican diversos desafíos que los jóvenes deben afrontar, entre ellos, las problemáticas de salud mental y la incertidumbre profesional derivada de los procesos como la automatización. Ante esta realidad, las capacidades humanas, la enseñanza y el desarrollo de competencias sociales y emocionales adquieren un papel fundamental para la adaptación a la vida académica universitaria.

En ese sentido, la investigación de Herrera y Rivera (2020) destaca que los principales factores que influyen en la continuidad hacia la educación superior son las limitaciones económicas y familiares, las cuales afectan al 73 % de los estudiantes,

mientras que un 27 % presenta bajo rendimiento académico. En consecuencia, estas condiciones propician que un porcentaje considerable de jóvenes busque empleo independiente. Igualmente, se evidencia una deficiencia significativa en habilidades para la resolución de problemas, situación que se acentúa en estudiantes de educación media rural en el contexto de la globalización.

En las áreas rurales, los desafíos se amplían e incluyen dificultades de salud mental, como ansiedad, depresión y estrés, al igual que situaciones de violencia y acoso escolar. Un estudio con jóvenes de 11 a 17 años evidenció síntomas de nerviosismo, fatiga y soledad, asociados con conflictos familiares, violencia, rupturas afectivas, negligencia y dificultades interpersonales, entre otros factores (Papalia et al., 2012).

Estas evidencias señalan la necesidad de desarrollar capacidades, habilidades y competencias socioemocionales (SEL, por sus siglas en inglés Social and Emotional Learning) que faciliten la gestión efectiva de la vida académica y personal. Según el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, un 77 % de los estudiantes de educación secundaria se consideran académicamente preparados, pero no se sienten listos para la universidad debido a la falta de competencias socioemocionales en su formación. Eso señala que la ausencia de estrategias orientadas al desarrollo socioemocional durante la educación media impacta negativamente en la adaptación y el rendimiento académico en la educación superior.

En esta línea, estudiar las capacidades humanas y el desarrollo de las SEL, desde un contexto rural, contribuye a fortalecer el vínculo entre estudiantes y educadores, reducir el acoso escolar, generar ambientes de aprendizaje favorables y preparar a los jóvenes no solo para el primer año de vida universitaria, sino también para su desarrollo personal. Al respecto, Nateras (2004) manifiesta que son escasas las investigaciones que abordan la escuela como un espacio de intercambio significativo para los jóvenes. En consonancia, Reguillo (2000) expresa que los análisis sobre la condición juvenil han sido relegados, mientras que Feixa (1998) sostiene que, en los estudios sobre juventud, los adolescentes suelen ocupar un lugar secundario, dado que el interés investigativo se ha centrado en fenómenos como las formas de incorporación, adscripción y organización de los grupos juveniles.

En continuidad, un artículo publicado por el diario *El País* (2015) señala que los estudiantes que aspiran a ingresar a la universidad manifiestan temor a dejarse influenciar por sus amistades, al percibir la universidad como un mundo abierto. Aunque este temor es propio de esta etapa, se trata de un momento crucial en la vida, ya que incide en la definición de su futuro profesional y económico; sin embargo, también puede generar dificultades en el tránsito a la educación superior.

Adicionalmente, un aspecto señalado por algunos especialistas es la edad de ingreso a la universidad, cuyo promedio oscila entre los 15 y 16 años. Esta etapa se asocia con falta de experiencia e inseguridad, al momento de elegir su pregrado,

decisión que, en muchos casos, se orienta por factores económicos más que por las propias capacidades e intereses. A ello se suman dificultades en habilidades básicas como la lectura y la escritura.

Al respecto, Duche et al. (2020) analizaron la transición de la educación secundaria a la universitaria y destacaron cuatro factores esenciales en este proceso: las metodologías en el aula y la valoración emitida por el docente, el sistema de guía, la identificación de la vocación profesional y la participación en redes sociales a través de actividades fuera de las escuelas. Estos factores constituyen referentes relevantes para el análisis de estudiantes de educación media rural en relación con sus capacidades y competencias. Lo anterior, con el propósito de favorecer una transición exitosa hacia el entorno universitario, mediante el fortalecimiento de sus habilidades y la preparación para los desafíos académicos futuros.

De igual manera, estudios realizados por Garín et al. (2009) evidencian que la adaptación a la vida universitaria requiere la implementación de mecanismos y estrategias institucionales que favorezcan la articulación entre la educación media y la educación superior. Igualmente, Roldán (2015), en su estudio sobre el tránsito y la trayectoria universitaria, coincide en que existen diversos aspectos que deben considerarse para lograr una transición positiva para el estudiante.

En este contexto, estas problemáticas han sido reconocidas por el Gobierno Nacional en el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, *Colombia, potencia mundial de la vida*, en el cual se plantea que la política de salud mental debe incorporar el desarrollo de habilidades para la vida y competencias socioemocionales. Asimismo, se establece que:

> La medición de la calidad de la educación inicial [...] y los exámenes para evaluar oficialmente la educación básica primaria, secundaria y media [...] deberán incluir la evaluación de capacidades, competencias y habilidades sociales, emocionales y ciudadanas para la paz, con el objetivo de valorar la formación integral de los estudiantes. (Proyecto de Ley Número 274 de 2023, p. 96)

De este modo, la política nacional de salud mental demanda que agentes educadores promuevan el desarrollo de competencias socioemocionales. Igualmente, se requiere una preparación y adaptación curricular que evidencie un trabajo riguroso en torno a las habilidades sociales desde una pedagogía emocional, orientada a la formación integral. En ese sentido, tanto la formación integral como el tránsito a la vida universitaria deben constituir una preocupación permanente de las instituciones educativas y de las universidades, lo que implica fortalecer el acompañamiento familiar y el desarrollo de competencias cognitivas y emocionales adquiridas durante la educación media.

De igual forma, en los resultados de la investigación, Bajardi (2016) señala que:

> El interés por las competencias emocionales en la educación ha crecido mucho en los últimos dos decenios [...] Sin embargo, aunque crezca este interés y las competencias emocionales se incluyan en el diseño curricular de la mayoría de los centros de manera transversal, no se ha garantizado una real, completa y eficaz educación socioemocional. (p. 56)

Así mismo, la autora señala que "hay otro tipo de competencias que consideramos esenciales en la educación, especialmente en la educación artística, y en el desarrollo de identidades personales, profesionales y sociales; estas son las competencias emocionales, o socio-emocionales" (Bajardi, 2016, p. 56).

En concordancia con estas investigaciones acerca de las competencias emocionales y el creciente interés por incluir la educación emocional en las aulas, surge un reto complementario: la insuficiente formación docente para su adecuada implementación (Hué, 2013; Palomero, 2009). De esta forma, se hace necesario fortalecer tanto el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes como la preparación del profesorado para el diseño de herramientas pedagógicas orientadas a los desafíos en el tránsito hacia la educación superior.

De esta forma, Sañudo y Ferreyra (2014) destacan la pertinencia de realizar investigaciones que prioricen a los jóvenes y su diversidad de interacciones en los distintos niveles de formación, así como sus implicaciones en el ámbito cultural escolar. Esto permite comprender la situación actual de los retos que enfrentan los estudiantes, particularmente, con sus capacidades, habilidades y competencias emocionales en este tránsito.

Consecuentemente, los antecedentes de investigaciones descritos posibilitaron establecer aproximaciones al objeto de estudio, así como valorar el interés en las capacidades intrapersonales e interpersonales para asumir desafíos, además del desarrollo de competencias socioemocionales como estrategia que facilite la transición a la educación superior. Entre esos hallazgos, se identificaron posibilidades de permanencia al prevenir conductas inadecuadas de formación y acompañamiento. De igual forma, se evidenció una alta recurrencia de experiencias de tránsito universitario percibidas como abrumadoras y negativas, lo que se traduce en pérdida de cupos, deserción y dificultades familiares y personales. También, se señala la importancia de integrar lo cognitivo y lo emocional, con el fin de diseñar estrategias de intervención pedagógica y de seguimiento en la transición a la vida académica.

Adicionalmente, se evidencia una diferenciación significativa entre los contextos urbano y rural. En el ámbito rural, se identifican altos índices de pobreza, limitaciones en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), debilidades

en la formación docente para la educación rural y la baja inversión económica en estos sectores. Estos factores inciden en el desarrollo de las competencias socioemocionales y requieren un análisis desde la perspectiva escolar.

Por este motivo, resulta indispensable indagar sobre la realidad de la educación rural para motivar el ingreso al entorno universitario (Buitrago, 2012). Aunque este estudio no establece implicaciones directas sobre el abandono escolar, el análisis de las competencias socioemocionales en tránsito a la universidad permite una aproximación a su desarrollo desde el enfoque de las capacidades humanas.

Si bien la problemática se centra en el desarrollo de competencias socioemocionales para afrontar el tránsito a la educación superior, Herrera y Rivera (2020) señalan que es pertinente considerar factores que afectan la permanencia universitaria, entre los cuales destacan el bajo nivel de apoyo económico (73 %) y el bajo desempeño académico (27 %). Estos elementos inciden en la vida personal de los estudiantes y se reflejan en sus actitudes y experiencias.

De igual forma, en la investigación de Duche et al. (2020) identifican que las principales deficiencias de los estudiantes se radican en la dificultad para resolver problemas y aplicar conocimientos. Por esta razón, proponen la transformación del modelo de enseñanza-aprendizaje, en el que se incorporan las perspectivas, los intereses y requerimientos sociales. Asimismo, plantean la necesidad de promover los cambios en las políticas públicas del sector educativo, especialmente en el sector rural, orientados al desarrollo de competencias de emprendimiento, autogestión y capacidades intrapersonales e interpersonales para la resolución de conflictos.

En ese sentido, indagar acerca de las capacidades intrapersonales e interpersonales para asumir desafíos en estudiantes rurales en tránsito a la universidad, posibilita la implementación de estrategias de intervención pedagógica y didáctica que favorezcan su preparación y capacidad de resolución. Esto contribuye indirectamente a la disminución de las tasas de deserción universitaria y fomenta una formación integral que abarque competencias cognitivas y emocionales necesarias para su desarrollo personal y profesional.

En síntesis, en el tránsito de la educación media rural a la educación superior, convergen múltiples desafíos relacionados con el contexto, las capacidades para la resolución de conflictos y el desarrollo de competencias socioemocionales. Estos factores constituyen un foco de interés investigativo, ya que, al comprender la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades en este proceso, se pueden diseñar planes de intervención pedagógica y formativa en las instituciones educativas. De esta forma, se promueve la permanencia en la vida académica y se fortalece la construcción de la identidad personal en relación con la familia y el entorno social.

1.2. Experiencia investigativa proyectada en la escuela rural

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se desarrolló bajo el paradigma pluralista metodológico, con un enfoque mixto de predominancia cuantitativa-cualitativa y de tipo descriptivo-interpretativo-proyectivo. Este modelo de investigación se estructuró en cuatro momentos: explorar, describir, analizar y proponer posibles soluciones de transformación (Hurtado, 2008).

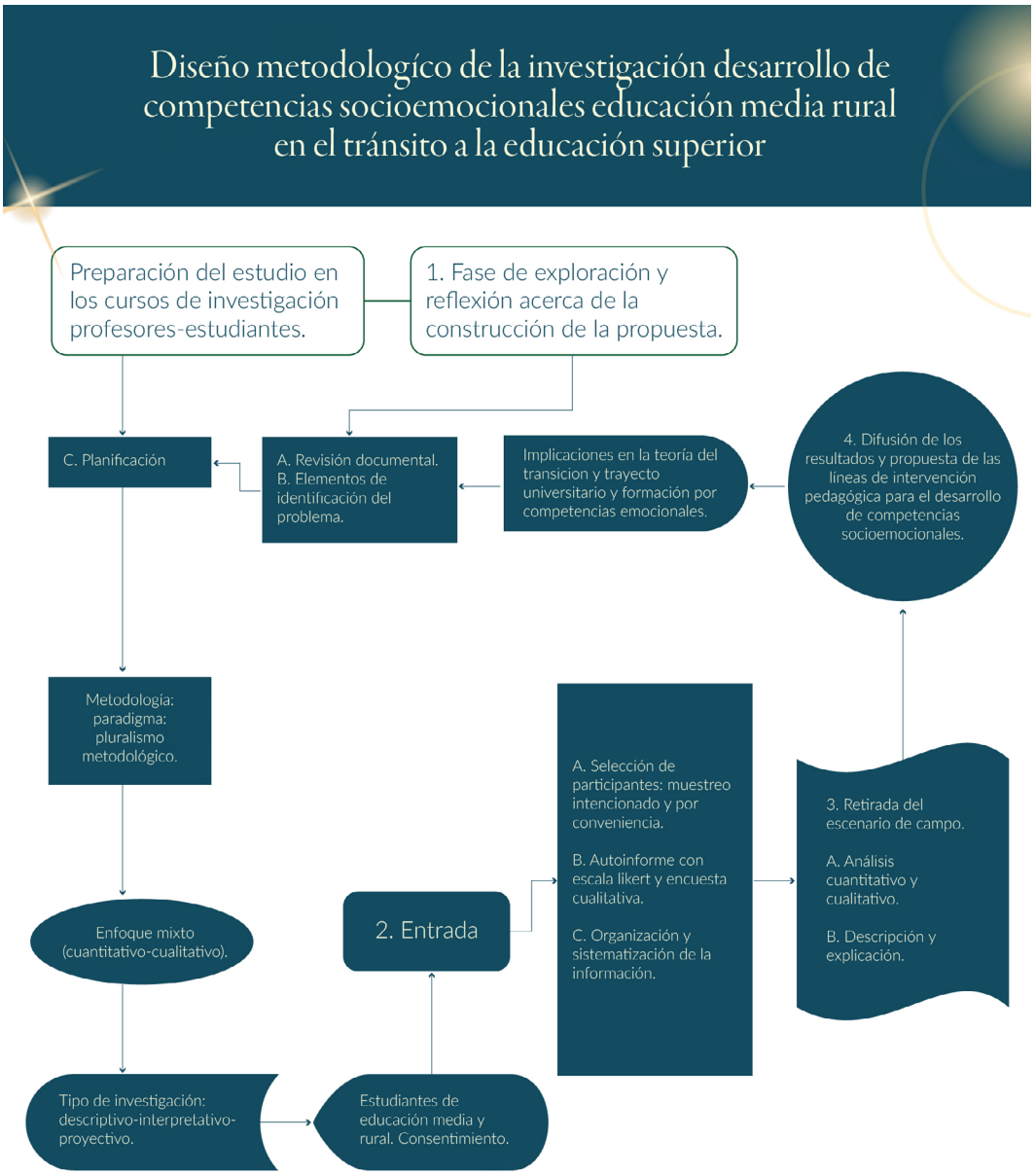
Cabe resaltar que no es necesaria la implementación de los cambios propuestos; en este caso, las líneas de acción pedagógica orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación media rural como estrategia de tránsito a la educación superior. A continuación, se describen de manera general los diferentes momentos que posibilitaron el desarrollo de la investigación (ver Figura 1).

Momento I. En esta fase de exploración y reflexión de la propuesta de investigación, se estableció la necesidad, tanto a nivel personal como institucional, de explorar y caracterizar al estudiante de educación media rural en tránsito hacia la educación superior, en relación con sus competencias emocionales, con el propósito de diseñar una estrategia que facilitará dicho proceso de transición. Esta necesidad fue corroborada mediante el diálogo con docentes de la maestría, por los directivos institucionales, el análisis de antecedentes y la literatura relacionada con el objeto de estudio, así como a partir de las observaciones de los jurados del proyecto y los intercambios académicos en cursos de investigación, lo que permitió dar continuidad al estudio.

Además, esta fase aportó elementos relevantes para la identificación y formulación del problema, constituyéndose en un referente conceptual que enriqueció el marco teórico y conceptual. Este se estructuró en torno a tres categorías fundamentales: la transición de la educación media a la educación superior, las teorías de las capacidades humanas y los enfoques relacionados con la inteligencia emocional, educación emocional y competencias socioemocionales.

De igual manera, permitió planificar el diseño metodológico desde un paradigma centrado en el pluralismo metodológico, con enfoque mixto y de carácter descriptivo, interpretativo y proyectivo (ver Figura 1). Adicionalmente, se elaboró el formato de consentimiento informado para que el rector, coordinador académico, el docente tutor del grupo de educación media rural (grados décimo y undécimo) de la institución educativa y los acudientes, dado que los participantes eran menores de edad, autorizaran el desarrollo de la investigación.

Figura 1
Diseño metodológico del estudio



Momento II. En esta segunda fase, correspondiente a la entrada al escenario de aula, se seleccionó la población de estudio: la Institución Educativa Municipal de Obonuco, ubicada en Pasto. La muestra se centró en estudiantes de educación media rural de grados décimo y undécimo, con un total de 21 estudiantes durante el año 2023-2024. Esta selección se realizó mediante un muestreo intencionado y por conveniencia, en el cual se consideran criterios de selección como la matrícula en la institución, la asistencia regular y el interés por participar en la investigación.

En concordancia con la metodología, se emplearon técnicas de autoinforme con escala Likert y encuesta cualitativa. El autoinforme con escala Likert se utilizó para la medición y recolección de datos cuantitativos relacionados con las competencias emocionales. Por su parte, la encuesta cualitativa se empleó como un medio de aproximación a las percepciones de los estudiantes respecto a este tránsito, así como para organizar, comprender e identificar sus apreciaciones de manera práctica.

En esa línea, Aigneren (2009) expresa que la encuesta cualitativa es una técnica cuyo instrumento es un cuestionario con preguntas abiertas, cerradas o mixtas, el cual es entregado al encuestado o aplicado directamente por el investigador. Asimismo, el autor afirma que el cuestionario de preguntas abiertas busca obtener información sobre lo que una persona o grupo conoce, cree, siente, intenta hacer, hace o ha hecho. Este tipo de instrumento fue dispuesto en la plataforma digital para su diligenciamiento; los participantes recibieron orientación y acompañamiento durante este proceso. Previamente, se realizó una prueba piloto, lo que permitió efectuar los ajustes necesarios para la aplicación, considerando los criterios de calidad como la validez y la fiabilidad en los instrumentos cuantitativos, así como la credibilidad y la confirmabilidad en los cualitativos.

Momento III. En esta fase se llevó a cabo el proceso de sistematización de las capacidades socioemocionales, así como de las experiencias y fenómenos concretos y específicos a nivel intrapersonal e interpersonal, junto con los asociados al tránsito hacia la educación superior. Este proceso tuvo como finalidad el diseño de una propuesta pedagógica orientada al desarrollo de competencias socioemocionales en dicho tránsito. No se buscó inferir generalizaciones, sino resaltar la importancia de las pequeñas acciones y la diversidad de experiencias, lo que permite reconocer a los participantes como sujetos con 'rostro' y no como 'números'. En ese sentido, se recuperaron sus percepciones, pensamientos y sentires acerca de las capacidades emocionales de estudiantes de educación media rural en tránsito al primer año universitario.

En ese orden, la sistematización se desarrolló a partir de la diversidad de experiencias, en las que se retomaron aspectos relevantes de las competencias emocionales. Esta fase implicó un trabajo riguroso y de reflexión crítica sobre los hallazgos cuantitativos mediante análisis estadísticos y, sobre los cualitativos, a través del procesamiento de la información que incluyó el vaciado de datos, la reducción del dato cualitativo y la categorización inductiva. Asimismo, se emplearon organizadores gráficos y taxonomías mediante el software Atlas.ti (versión 7), lo que permitió la descripción y la comprensión del significado otorgado por los estudiantes jóvenes de educación media rural en tránsito a la vida universitaria respecto a sus capacidades emocionales.

Posteriormente, se realizó un análisis riguroso de los datos cuantitativos y cualitativos, mediante la codificación abierta, axial y selectiva, en concordancia con los objetivos específicos de la investigación y las categorías emergentes. Para ello,

se utilizaron matrices descriptivas que integran unidades hermenéuticas, evidencias testimoniales, referentes teóricos y la interpretación de los investigadores, así como el diseño de taxonomías o redes semánticas derivadas del uso de Atlas.ti. En esta etapa, se revisaron de manera analítica los datos provenientes de los autoinformes con escala Likert y de las encuestas cualitativas, de las cuales surgieron las categorías inductivas que recogen los testimonios escritos.

Este proceso analítico permitió a los investigadores aproximarse a la complejidad de las unidades hermenéuticas en relación con las preguntas, los objetivos y la matriz de categorización, en la cual se tiene en cuenta el nivel perceptual, aprehensivo, comprensivo e integrativo (Hurtado, 2008). En el nivel perceptual, la exploración inicial se complementa con la descripción de las capacidades intrapersonales e interpersonales, así como de los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes de educación media en el tránsito hacia la educación superior.

Momento IV. En esta cuarta fase, correspondiente a la socialización y difusión de resultados, se identificaron los hallazgos relacionados con las capacidades socioemocionales de estudiantes de educación media rural en tránsito hacia la educación superior. Igualmente, se dio respuesta al objetivo general y a los objetivos específicos, y se formularon recomendaciones orientadas a líneas de intervención pedagógica para el desarrollo de competencias socioemocionales que faciliten y realicen el respectivo acompañamiento durante el primer año universitario.

Lo anterior se planteó con el propósito de contribuir a la permanencia en la educación superior, así como de incidir en las prácticas del contexto de aula y aportar a la comprensión teórica del tránsito de la educación media a la educación superior. Estos resultados, junto con sus implicaciones, fueron socializados y presentados a investigadores, instituciones educativas, la universidad, dependencias de bienestar universitario, estudiantes de la Maestría en Pedagogía y a la sociedad en general.

1.3. El sentido de la transición de la educación media a la universidad

La investigación sobre el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación media rural constituye un eje fundamental para abordar las dificultades específicas que enfrentan los jóvenes durante su transición a la educación superior.

Desde la exploración inicial y el contexto social, la problemática se centra en factores socioeconómicos, culturales y emocionales. Según el estudio realizado por el Centro Internacional de Investigación y Apoyo a la Decisión (Mabille y Alom, 2021), los jóvenes experimentan tensiones entre la autonomía y la dependencia económica de sus padres, lo que influye en su decisión de continuar con estudios superiores. Esto subraya la necesidad de priorizar intervenciones que respalden su desarrollo socioemocional y faciliten una transición exitosa.

En ese sentido, la transición debe comprenderse desde la particularidad de cada estudiante, ya que posee experiencias personales diversas. En este proceso, se presentan avances y retrocesos, así como aspectos positivos y negativos; sin embargo, este tránsito a la universidad no debe abordarse únicamente desde perspectivas problemáticas o negativas, sino también desde las oportunidades de mejora, las situaciones prometedoras, los nuevos horizontes y las relaciones que emergen. Estas nuevas oportunidades deben hacerse visibles para los sujetos involucrados, de modo que la transición sea asumida como una posibilidad de desarrollo, progreso y autoevaluación, lo que transforma la percepción de este proceso.

Asimismo, las transiciones educativas constituyen momentos fundamentales dentro de la etapa formativa del estudiante, dado su impacto en el desarrollo académico, social y emocional. En cada nivel de formación, los estudiantes enfrentan cambios que pueden representar crisis personales, interpersonales y emocionales. En particular, en el tránsito de la educación media a la universidad, la revisión de la literatura evidencia que emergen problemas socioemocionales, como la desorientación y la desmotivación, comunes en esta etapa (García et al., 1998). En ese sentido, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales puede favorecer la adaptación y el rendimiento académico, contribuyendo a una educación más inclusiva y equitativa.

Adicionalmente, una encuesta realizada por la Federación Internacional de Universidades Católicas a estudiantes jóvenes universitarios señala que, durante este tránsito, los estudiantes pasan gran parte de su tiempo en internet y en redes sociales, espacios en los que experimentan con distintas identidades y posibilidades de proyección. Esta situación resulta preocupante, ya que puede asociarse con estados de estrés y depresión derivados de la confusión en la construcción de la identidad.

De igual manera, estudios realizados por DePaoli et al. (2018) evidencian que el 77 % de los estudiantes de secundaria recibe una adecuada formación académica; sin embargo, no se sienten preparados para la universidad, debido a la limitada incorporación del aprendizaje socioemocional en el currículo.

Desde el ámbito teórico y conceptual, el interés de este estudio en proponer líneas de intervención pedagógica orientadas al desarrollo de las competencias socioemocionales, radica en su aporte sobre la transición entre la educación secundaria y la universidad, entendida como un tramo crítico en las trayectorias educativas. Esta perspectiva, complementa la línea de investigación en formación y práctica pedagógica y en conocimiento profesional. Por esta razón, se hace necesario revisar tanto la formación como la práctica pedagógica, así como las estrategias de intervención. Con el fin de prevenir la deserción de estudiantes de educación media rural en tránsito a las universidades.

En esta línea, García et al. (1998) señalan que "la desorientación, la desmotivación, el desarraigo, el cuestionamiento y los problemas personales-afectivos son los que más afectan a los universitarios, tanto en lo académico como en lo personal" (p. 67). Estos hallazgos resaltan la importancia de atender las dimensiones personales y afectivas de estudiantes en este proceso.

En consecuencia, la relación entre las percepciones de los jóvenes sobre sus capacidades intrapersonales e interpersonales y los desafíos que enfrentan se articula con el desarrollo de competencias socioemocionales, lo que evidencia el carácter innovador de la investigación. De este modo, el aporte teórico al campo de la pedagogía de las emociones se orienta hacia una educación para la paz.

Por otra parte, la revisión de la literatura nacional e internacional, permite identificar que este campo ha sido poco explorado en países como México y Colombia, mientras que en Latinoamérica, Europa y Estados Unidos cuenta con más de 30 años de desarrollo. Esta situación resalta la pertinencia de este estudio, en tanto contribuye a la toma de decisiones en políticas de educación superior orientadas a prevenir el abandono y promover la continuidad hacia estudios universitarios.

Por tanto, el tránsito de los estudiantes de educación media rural responde, además, a factores externos y a categorías propias del contexto institucional, las cuales pueden transformarse para mejorar las transiciones estudiantiles.

De esta manera, Álvarez (2020) afirman que "se demanda un enfoque integrador que trascienda las corrientes fisiológica y psicologista, en el que, sin subestimar los anteriores fundamentos, confluyan diferentes perspectivas disciplinares, como la filosofía, antropología, pedagogía y sociología" (p. 399). Esto indica que el presente estudio requiere alejarse de posturas sociologistas y psicologistas, dada la complejidad de la educación emocional y las competencias socioemocionales. En ese sentido, se propone una pedagogía que contribuya a visibilizar las capacidades de los sujetos intervinientes que promueva el desarrollo de competencias socioemocionales como estrategia para el tránsito a la educación superior, lo que favorece la innovación educativa y los procesos de interacción social orientados a la formación integral.

Desde el enfoque metodológico, la investigación adopta un enfoque mixto, el cual permitió diseñar y evaluar líneas de intervención pedagógicas efectivas. Los instrumentos y procesos desarrollados serán replicables, lo que facilita su aplicación en diversas instituciones educativas rurales y contribuye al corpus de conocimiento en pedagogía socioemocional.

En la práctica, la propuesta de una estrategia para facilitar la transición de la educación media rural a la educación superior, proporcionará herramientas concretas para acompañar a los estudiantes rurales en este proceso. Esto no solo beneficiará su bienestar y rendimiento académico, sino que también ofrecerá a las instituciones educativas estrategias de intervención pedagógica y didáctica para prevenir la deserción.

La implicación práctica brindará apoyo oportuno y permitirá al programa de Maestría en Pedagogía, aportar sus resultados a los procesos de autoevaluación en curso. Asimismo, ofrecerá orientaciones a Bienestar Universitario y a Pastoral Universitaria para intervenir desde las dimensiones humana, académica, socioemocional y espiritual; con el fin de fortalecer la transición académica de los estudiantes jóvenes de educación media rural. De igual forma, proporcionará un apoyo a las familias para concienciarlas sobre el valor del proceso educativo como oportunidad de crecimiento personal y profesional.

La investigación aporta resultados sobre las percepciones de los jóvenes en el tránsito a la educación superior y propone una estrategia pedagógica orientada al desarrollo de competencias, con el objetivo de mitigar los desafíos asociados a este proceso; en coherencia con la Ley 2383 del 19 de junio de 2024. Además, este estudio puede constituirse en fuente de información para el Ministerio de Educación Nacional en el desarrollo de estudios y proyectos relacionados con la retención estudiantil y el fortalecimiento socioemocional en tránsito a la vida universitaria.

Asimismo, ofrece reflexiones en el marco del Plan Nacional de Desarrollo, centradas en la salud mental y la formación integral de los estudiantes, en las que se incorporen las competencias socioemocionales.

En esta misma línea, se resalta la política educativa, ya que los resultados pueden servir como base para la reflexión sobre la política pública en educación emocional y los programas de intervención centrados en el fortalecimiento emocional y vocacional. Esto contribuye a reducir la brecha educativa entre zonas urbanas y rurales, y así garantizar una formación integral.

En materia de innovación pedagógica, la investigación aporta lineamientos para la incorporación de estrategias pedagógicas y didácticas socioemocionales en el currículo, lo que la configura como un modelo replicable en otras instituciones educativas.

En síntesis, la presente investigación resulta crucial para abordar el desarrollo de las competencias socioemocionales y se configura como una estrategia para la transición a la educación superior, al proporcionar una base teórica y práctica sólida. Igualmente, tiene el potencial de incidir en las políticas educativas y en las prácticas pedagógicas, al promover una formación integral que articula lo emocional y lo cognitivo en el paso a la vida universitaria.

Capítulo 2.

Marco teórico y conceptual de la transición, las competencias socioemocionales y las capacidades como habilidades

En relación con las concepciones actuales y sus diversos significados, se consideran teorías y conceptos como la transición en educación hacia la vida universitaria, las capacidades humanas y la noción de capacidad entendida como habilidad. Además, se incorpora el enfoque científico sobre el estudio de las emociones desde una perspectiva amplia, que incluye la inteligencia emocional, la educación emocional y, de manera especial, el aporte sustancial de las competencias socioemocionales.

2.1. Transición en educación a la vida universitaria

Los diversos enfoques teórico-conceptuales sobre la transición de los jóvenes estudiantes requieren ser analizados, con el fin de describir y comprender su cotidianidad, así como las situaciones sociales, culturales y psicológicas que experimentan en el paso de la educación media rural a la universidad. Por esta razón, en este apartado, se abordan aspectos relacionados con la transición educativa hacia la vida universitaria.

El paso de la educación media rural a la educación superior puede generar efectos tanto positivos como negativos en la formación del estudiante, particularmente en las dimensiones personal, afectiva, emocional y cognitiva. En ese sentido, se parte de la noción de transición, entendida como un proceso que implica cambios, nuevos aprendizajes, renovación de la identidad y construcción de sentido. En

coherencia con esta perspectiva, Zittoun (como se citó en Manzano-Soto y Roldán-Morales, 2016, p. 122) expresa que durante estos periodos "las personas definen nuevas identidades, nuevas habilidades y otorgan significados a su trayectoria y su mundo". En esa misma línea, Gimeno (1996), afirma que la transición es un proceso indeterminado, lo cual resulta favorable, ya que en ese periodo confluyen diversos acontecimientos, procesos y experiencias que se entrecruzan como parte de la historia de vida de cada persona.

De igual manera, el tránsito a la vida universitaria, se convierte en un espacio temporal amplio y multidimensional, en el que emergen sueños, miedos, ansiedades e incertidumbres asociados tanto a la elección vocacional como al proceso de ingreso. Por este motivo, resulta pertinente indagar en estas situaciones, para comprender de manera más profunda dichas experiencias.

En este sentido, se reitera que la transición en educación constituye un proceso complejo y multifactorial. No obstante, también representa un momento clave en la trayectoria formativa del estudiante, en el que tiene lugar un proceso progresivo de formación académica. Durante este, los estudiantes deben incorporarse a los códigos de la educación superior, organizarse y asimilar nuevas rutinas (Figuera y Torrado, 2013, como se citaron en Achicanoy et al., 2019).

De igual forma, como afirma Walker (2012, como se citó en Achicanoy et al., 2019) la transición:

> Se inicia durante la escuela secundaria, y si bien resulta difícil señalar su culminación, se entiende que va más allá de la elección de la carrera, prolongándose durante las actividades del primer año universitario, lapso en el que los alumnos han de ir aprendiendo a desenvolverse sobre la base de determinados requerimientos de distinto tipo, en algunos casos explícitos y en otros implícitos. (p. 31)

Esta apreciación indica que el concepto de transición en los jóvenes estudiantes inicia en la educación media —ya sea académica o técnica— y se extiende hasta el primer año de la vida universitaria. En ese sentido, la experiencia de tránsito a la universidad se encuentra estrechamente vinculada con las vivencias previas en el nivel secundario, las particularidades del proceso de elección de la carrera, las situaciones experimentadas durante el curso de ingreso y los cambios que implica afrontar una nueva etapa en las dimensiones cognitiva y socioemocional.

Además, el significado que los jóvenes otorgan a la escuela al finalizar la educación media rural permite comprender su relevancia como "institución que ocupa un lugar de relevada importancia para los jóvenes y cómo el significado de esta interviene en las expectativas de desarrollo personal, social y en la percepción de las futuras inserciones" (Aisenson et al., 2006, p. 143).

A su vez, resulta pertinente abordar lo que diversos investigadores entienden por transiciones educativas, concebidas como momentos dentro de la etapa formativa

del estudiante que implican procesos de cambio, adaptación y progreso. En ese sentido, el concepto de transición en educación se entiende como un momento en el que el estudiante enfrenta nuevos retos, en el cual puede enfrentar crisis y riesgos, pero también puede visualizar oportunidades, nuevos ideales, proyectos y relaciones (Roldan, 2015).

En este mismo sentido, Marín-Méndez (2013) concibe el tránsito de la educación secundaria a la universidad como "un tramo crítico que influye significativamente en una trayectoria exitosa o en una irregular y, por supuesto, en el abandono escolar" (p. 33). Esto permite inferir que, para este estudio, la transición se comprende como un período crítico en el paso de la educación media a la vida universitaria.

En concordancia, Corominas (2001) enuncia que el primer año de universidad constituye la etapa en la que se consolida la transición desde la educación secundaria; además, es en este periodo donde se concentra la mayor incidencia de abandono o de cambios, ya sea de programa académico o de institución, entre los estudiantes.

En la transición de la educación media a la educación superior, se identifican aspectos relevantes y sustanciales que inciden en este proceso, de modo que resulte más favorable para el estudiante y que promueva el diálogo entre instituciones educativas. En ese sentido, dicho diálogo puede consolidarse como un mecanismo pertinente para conocer necesidades y diseñar estrategias de prevención frente al fracaso académico y la deserción estudiantil durante esta etapa.

De igual manera, la adaptación de un estudiante a la vida universitaria requiere el diseño de propuestas y proyectos estratégicos por parte de las instituciones de educación superior, los cuales articulen la relación con la educación secundaria y brinden acompañamiento y orientación durante el primer año universitario (Gairín et al., 2009). Es así como el periodo de transición comprende momentos críticos para los estudiantes de educación media, entre los que se destacan los miedos, las tensiones y la toma de decisiones relacionadas con su futuro profesional (como se citó en Roldán, 2015).

Asimismo, Silva (2011) afirma que la transición del bachillerato a la educación superior constituye un momento clave que conlleva una serie de cambios y exigencias que ponen a prueba la capacidad y posibilidades de los jóvenes.

En consecuencia, la construcción teórica y conceptual en torno a la transición entre la educación secundaria y la educación superior adquiere relevancia al proponer estrategias que contribuyan a mejorar este proceso, el cual involucra no solo el contexto institucional, sino también la dimensión personal y la construcción de la identidad del estudiante.

2.2. La teoría de las capacidades humanas y la capacidad como habilidad

La investigación asume la teoría de las capacidades humanas y la noción de las capacidades como habilidad. Para algunos investigadores, la teoría de las capacidades desarrollada por Amartya Sen (1985) y Martha Nussbaum (2012) permite identificar aspectos relevantes para la comprensión de las capacidades intrapersonales e interpersonales, así como para la aceptación de riesgos y la formulación de metas.

En ese sentido, este enfoque se centra en evaluar el bienestar y la libertad de las personas, no solo en términos de recursos materiales, sino también de las capacidades prevalentes en un grupo o una sociedad. Igualmente, se destaca que los elementos constitutivos de la vida son los funcionamientos y las capacidades. Los funcionamientos se conciben como un logro de una persona, es decir, aquello que puede llegar a ser o hacer, mientras que la capacidad es un término derivado que refleja los funcionamientos que una persona puede alcanzar, involucrando la libertad (Urquijo, 2014).

Esto implica que este enfoque asume el concepto de capacidad como un aspecto moral relevante, que define la habilidad de una persona para desempeñar diversos roles y actividades. Desde una construcción teórica y conceptual, las capacidades de un estudiante en tránsito a la educación superior se comprenden como las cualidades innatas o adquiridas, que le permiten afrontar el paso a la vida universitaria.

Desde la perspectiva de Nussbaum (2012) las capacidades humanas se entienden como un enfoque amplio y complementario, centrado en identificar capacidades esenciales que todas las personas deben poseer para llevar una vida digna y plena. Al respecto, la autora señala que entre las capacidades básicas se encuentran la vida, la salud, la integridad corporal, los sentidos, la emoción, el afecto y el ocio. De este modo, se destaca la importancia de la emoción como un componente fundamental de las capacidades humanas. En consecuencia, las capacidades se comprenden como las oportunidades reales que las personas tienen para llevar una vida digna y plena.

En esta línea, Urquijo (2014), define las capacidades como un "conjunto de vectores de funcionamiento, que reflejan la libertad de la persona para alcanzar aquello que valora" (p.72). Desde este contexto, se proponen cinco capacidades humanas fundamentales para la convivencia: la capacidad corporal, mental, social, la de la singularidad y la de la agencia. De igual forma, se señala que el concepto de capacidad como habilidad no corresponde a la potencialidad para realizar una acción.

Desde esta perspectiva, Acosta y Vasco (2013) afirman que las capacidades son "las diferentes funciones cognitivas humanas elementales y que las habilidades son resultado observable de la combinación de varias capacidades que se han desarrollado hasta llegar a un nivel de destreza gracias a la práctica de tareas" (p.54).

Por consiguiente, estas reflexiones permiten asumir la teoría de las capacidades humanas para enfatizar que la noción de capacidad se comprende como la habilidad potencial para desarrollar una tarea, en relación con las libertades y oportunidades reales que tienen las personas para hacer y ser lo que valoran en la vida. En ese marco, se destacan las capacidades intrapersonales, relacionadas con el autoconocimiento y la autorregulación, que comprenden la habilidad de entender y gestionar las propias emociones, establecer metas personales y mantener la resiliencia.

Asimismo, se consideran las capacidades interpersonales, entendidas como las habilidades para interactuar y relacionarse con los demás, en las que se evidencian los valores como la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la colaboración. De igual forma, la capacidad para asumir riesgos y alcanzar metas, implica la habilidad de tomar decisiones y enfrentar la incertidumbre. Por su parte, la competencia se manifiesta cuando una persona logra desempeñarse de manera óptima en una tarea.

En consecuencia, la diferencia entre capacidades y competencias radica en que las primeras se entienden como potencialidades innatas, mientras que las segundas corresponden a desempeños adquiridos mediante la formación y la experiencia. Para este caso, es necesario analizar las capacidades y competencias que posee un estudiante para afrontar la transición de la educación media a la educación superior.

2.3. La inteligencia emocional, la educación emocional y las competencias socioemocionales

En este apartado se describen las concepciones y los enfoques precientíficos y científicos cuyo objeto de estudio son las emociones. Además, se analiza y reflexiona desde un interés comprensivo, en el marco del pensamiento complejo (Morin, 1999), entendido como un paradigma emergente, caracterizado por una visión holística y ética, que concibe el mundo como un todo integrado y asume un pensamiento dialéctico y prospectivo.

Los enfoques precientíficos y científicos se articulan e integran con el propósito de favorecer una mejor comprensión interdisciplinaria de las emociones. En este estudio temático, se examinan las concepciones y el objeto de indagación de las emociones, lo que posibilita la integración de los enfoques de la inteligencia emocional, la educación emocional y las competencias socioemocionales (ver Figura 2).

Siguiendo a Morin (2005), el análisis de los conceptos que subyacen al objeto de estudio de las emociones se asume desde el principio dialógico, lo que permite que las nociones sean antagónicas como complementarias e indisociables. Este enfoque favorece el diálogo intersubjetivo y la reflexión conceptual en torno a una pedagogía de las emociones, al considerar la conexión entre la diversidad de concepciones, enfoques y conceptos clave que sustentan este estudio y que contribuyen a la construcción de su entramado teórico y conceptual.

En ese sentido, el propósito es apropiar un marco conceptual integrado que dé cuenta de la interdependencia entre los enfoques de la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales, con miras a la construcción de una pedagogía de las emociones (ver Figura 2). Cabe resaltar que los referentes mencionados constituyen aportes generales y necesarios para esta investigación.

Figura 2

Tejido de enfoques del objeto de estudio de las emociones: precientíficos y científicos



Nota. Adaptado de Bisquerra (2009) y de Chica y Sánchez (2017). La utopía de la formación emocional en las organizaciones educativas.

Igualmente, en la Figura 2, se plantea una red interrelacionada de enfoques a partir de dos tradiciones fundamentales para el análisis del objeto de estudio de

las emociones: la tradición precientífica y la tradición científica. En la tradición precientífica se incluyen los enfoques filosóficos y literarios; mientras la tradición científica se fundamenta en enfoques como el biológico, el psicofisiológico, el psicoanalítico, los modelos conductuales, las teorías cognitivas, el construccionismo social y la inteligencia emocional. De esta última, se derivan la educación emocional y, posteriormente, las competencias emocionales o socioemocionales, como aportes a una educación para la paz y a una pedagogía de las emociones.

En este entramado de enfoques, la tradición científica de distingue por su intención de asumir la sistematicidad del estudio de las emociones. En ese sentido, se amplían los elementos conceptuales la visión para este estudio amplió los elementos conceptuales de referencia relacionados con la inteligencia emocional, la educación emocional y las competencias socioemocionales, los cuales constituyen la base tórica y conceptual del presente estudio, tal como se aprecia en la Figura 2.

Para contextualizar, en primer lugar, la inteligencia emocional (IE), requiere ser comprendida a partir de sus generalidades y modelos teóricos. Entre las décadas de 1920 y 1930, posterior a la Primera Guerra Mundial, el psicólogo Thorndike exploró el componente social de la inteligencia, al que denominó inteligencia emocional, concepto que en su momento no tuvo amplio reconocimiento. Posteriormente, Gardner (1993), en el marco de su teoría de las inteligencias múltiples, introduce las nociones de inteligencia intrapersonal e interpersonal. No obstante, el término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez en el ámbito académico por Salovey y Mayer, (1990), quienes la definieron como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas para orientar el pensamiento y la acción (Chica y Sánchez, 2017).

Desde entonces, el concepto de inteligencia emocional ha sido objeto de diversas definiciones según el enfoque y el contexto de investigación. Uno de los principales retos en este campo ha sido establecerla como una capacidad diferenciada de la inteligencia, desafíos vinculados a esta línea de investigación fueron la verificación cognitiva o de la inteligencia social. En cuanto a su medición, se identifican dos enfoques principales: uno centrado en la autoeficacia emocional y otro centrado en la capacidad cognitivo-emocional, evaluado a través de pruebas de rendimiento. Para el presente estudio, se destacan los autoinformes como soporte metodológico relevante.

En esa línea, Chica y Sánchez (2017) conciben la inteligencia emocional como una habilidad susceptible de desarrollo, orientada a identificar y comprender las emociones propias y ajenas, con el propósito de gestionar adecuadamente la motivación y las relaciones interpersonales, en las cuales se promueve la autoconciencia como elemento clave para el desarrollo emocional.

Asimismo, desde la perspectiva de Gardner (2009), se plantea un enfoque del pensamiento humano más amplio e integral, en el que se reconoce la multiplicidad

de inteligencias, entre ellas: la musical, la cinestésico-corporal, la lógico-matemática, la lingüística, la espacial, la interpersonal y la intrapersonal. Estas dos últimas constituyen antecedentes fundamentales de lo que posteriormente Salovey y Mayer denominarían inteligencia emocional. El principal aporte de Gardner radica en reconocer la diversidad de capacidades humanas y su implicación en los procesos educativos.

Desde esta perspectiva, Gardner (2009) señala que la inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de comprender los aspectos internos del individuo, como sus emociones y afectos, mientras que la inteligencia interpersonal se orienta hacia la comprensión e interacción con otras personas. A partir de estas concepciones, la inteligencia emocional da lugar al desarrollo de la educación emocional y, posteriormente, al concepto de competencias emocionales.

En segunda instancia, la educación emocional surge con mayor fuerza a partir de la década de 1990, en el contexto del auge de la inteligencia emocional y la teoría de las inteligencias múltiples, al incorporarse las emociones en los currículos de educación básica. Este proceso responde a necesidades sociales y a las demandas de los sistemas educativos contemporáneos, dando origen a diversas corrientes pedagógicas orientadas a la formación integral de los estudiantes. En ese sentido, Bisquerra (2009) señala que la educación emocional es "para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social" (p. 158).

De esta manera, la educación emocional se inscribe en los procesos de renovación pedagógica asociados a la escuela nueva, la educación activa y a la educación progresiva, en los que se incorporan elementos significativos relacionados con el desarrollo emocional como potencial formativo en los estudiantes, así como con los principios éticos y morales. De allí, la relación entre la educación moral y la educación emocional, particularmente, en lo que respecta a los aspectos intrapersonales, como la autonomía, el autocontrol y el discernimiento. Consecuentemente, Bisquerra (2003) afirma que "la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales" (p. 8). Estos aportes evidencian que la educación emocional contribuye al bienestar, al desarrollo y a la formación integral de los estudiantes.

En este sentido, Álvarez (2020) expresa que la educación emocional o socioemocional "tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de la adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales y la colaboración con otros" (p. 388). Desde el ámbito formativo, la educación emocional se deriva del desarrollo y la práctica de la inteligencia emocional, así como de las habilidades que emergen de las competencias, susceptibles de fortalecerse mediante procesos educativos.

Actualmente, la educación socioemocional se incorpora en la escuela desde paradigmas cognitivos y humanistas que integran las emociones en los procesos de aprendizaje e interacción en el aula. Se identifican dos enfoques principales: el enfoque preventivo o de necesidades (modelo regulador) y el enfoque positivo (modelo integrador, orientado al bienestar y al crecimiento humano). Al respecto Romero y Orón (como se citaron en Álvarez, 2020), afirman que:

> Es importante aclarar que las bases teóricas de la educación socioemocional actualmente se encuentran en definición [...] por lo tanto, no hay una teoría propia de las emociones, aun cuando hoy se está hablando con insistencia de que se trata de un nuevo paradigma en la educación. (p. 398)

De manera particular, aunque existen diversas experiencias en diferentes niveles, en Colombia, la educación emocional se configura en el marco normativo con la Ley 2383 de 2025, cuyo propósito es promover la educación socioemocional. Este avance se articula con campos emergentes como la neuroeducación y la neurodidáctica. De esta forma, la educación socioemocional se constituye como un proceso de interacción social, en el que intervienen las relaciones humanas y que contribuye a la formación integral de las dimensiones de la personalidad de los estudiantes.

En ese marco, Bisquerra (2003) concibe la educación emocional como un proceso educativo que promueve el desarrollo de competencias socioemocionales fundamentales para la formación integral de la persona y para el equilibrio entre el bienestar individual y social.

En concordancia con esta definición, la educación emocional busca promover el desarrollo de competencias socioemocionales; por ello, resulta necesario comprender el concepto de competencia y su vinculación con el ámbito educativo. Este término tiene su origen en la década de 1920, en Estados Unidos, en el contexto de las reformas educativas, inicialmente circunscrito a la educación formal, ocupacional y laboral. No obstante, adquiere mayor relevancia a partir de la década de 1990, cuando se expande a diversas áreas y niveles del sistema educativo.

En consecuencia, es pertinente abordar el marco teórico y conceptual de las competencias socioemocionales. A finales de los años noventa, el proyecto europeo de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) propuso delimitar el concepto de competencia en el ámbito educativo, en respuesta a los cambios sociales. De acuerdo con este proyecto, Rychen y Hersch (como se citaron en Oriola 2017) expresan que:

> El concepto de competencia hace referencia a los prerrequisitos necesarios accesibles a un individuo o a un grupo para responder satisfactoriamente a exigencias complejas [...] Las competencias comprenden no solo componentes

> cognitivos, sino también estrategias y rutinas necesarias para aplicar el conocimiento y las habilidades, así como emociones y actitudes adecuadas y la autorregulación de esta. (p. 80)

Esta definición ofrece un marco conceptual para el estudio de las emociones desde una perspectiva holística e integrada, en relación con el concepto de competencia, entendida como la capacidad de los sujetos para hacer frente a las demandas del contexto cotidiano mediante el uso de recursos cognitivos y psicosociales. De ahí que la competencia se conciba como un constructo interrelacionado e interdependiente en sus diferentes componentes, tales como las características individuales y los procedimientos, los cuales se definen en la acción, el contexto y la experiencia, además, son susceptibles de ser educados.

En este marco, surge la perspectiva de la educación por competencias, la cual, al interactuar con la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples, entre otras, ha permitido la evolución hacia un enfoque más integral, holístico y sistémico, que, más que fragmentar, busca la integración de los distintos elementos en un todo coherente.

De acuerdo con Bisquerra (2003), muchas de estas competencias profesionales, estrechamente relacionadas con la inteligencia emocional, han sido incorporadas por la educación emocional bajo diversas denominaciones. En esta evolución emergen términos como competencias socioemocionales, competencias emocionales, competencias ciudadanas, educación para la paz, emociones políticas, entre otros.

Algunos investigadores sostienen que los aspectos sociales y emocionales, en el campo competencial, son complementarios; por ello, emplean los conceptos de competencias sociales y emocionales o competencias socioemocionales. Otros, especialmente en el campo organizacional y en estudios centrados en el desarrollo emocional en la infancia, las denominan competencias emocionales. En ese sentido, Chica y Sánchez (2017) señalan que "las competencias emocionales se inscriben en el movimiento de las habilidades sociales y hacen parte de las competencias ciudadanas, junto a las competencias integradoras" (p. 99).

En consecuencia, en el presente estudio se propone, a partir de la reflexión sobre las competencias socioemocionales, no solo promover el desarrollo de procesos cognitivos o mentales, sino también de dimensiones afectivas como la conciencia y la gestión emocional, así como el relacionamiento con los demás y la participación en la vida social. En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2003) afirma que "las competencias ciudadanas representan las habilidades y conocimientos necesarios para construir convivencia y participación democráticas" (p. 115).

Por ello, resulta necesario aclarar, en el entramado conceptual del estudio de las emociones, la distinción entre la inteligencia emocional y las competencias

socioemocionales. Si bien ambas comparten dimensiones similares, difieren en su origen y en el énfasis de su campo de aplicación.

La inteligencia emocional, en su concepción más amplia, ha sido abordada principalmente en campos como la psicología, la economía, el mercadeo, la administración, y en menor medida en el ámbito educativo. Por su parte, las competencias socioemocionales emergen como una aplicación en el campo de la educación, proporcionando elementos en los ámbitos pedagógicos y curriculares que inicialmente no tuvo la inteligencia emocional. De esta manera, las competencias emocionales son un desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito de la educación.

Cabe resaltar que las competencias emocionales constituyen un concepto en construcción, que retoma aportes fundamentales de la inteligencia emocional como antecedente. En ese sentido, Bisquerra (2009) afirma que las competencias emocionales se basan en la inteligencia emocional, pero incorporan elementos adicionales. Por ello, en la literatura académica se encuentran denominaciones como competencias socioemocionales, competencias sociales y emocionales o competencias emocionales, las cuales, para efectos de este estudio, se asumirán como equivalentes.

En consecuencia, para esta investigación resulta pertinente adoptar, en este recorrido conceptual, el enfoque científico de la inteligencia emocional y los aportes de los modelos más representativos: el de la organización Collaborative for the Advancement of Social Emotional Learning (CASEL), fundada en 1994; el de Rafael Bisquerra, desarrollado en el grupo de Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de Barcelona, desde 1997; y, en el contexto nacional, la adaptación de competencias socioemocionales propuesta por Mejía en 2017.

Al desglosar de manera sintética estos modelos, en relación con el concepto y los componentes de las competencias emocionales, se inicia con la propuesta de CASEL. Esta organización, conformada por educadores y científicos en Estados Unidos, tiene como objetivo promover el aprendizaje socioemocional a lo largo de la vida. Plantea cinco grupos de competencias de carácter cognitivo, afectivo y conductual: autoconciencia (capacidad de reconocer con precisión las emociones, los pensamientos y su influencia en el comportamiento), la autogestión (capacidad de regular las emociones, los pensamientos y los comportamientos propios), la conciencia social (capacidad de empatizar con personas de diversos contextos y culturas), las habilidades de relación (capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y satisfactorias) y la toma de decisiones responsables (capacidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas en relación con el comportamiento personal y las interacciones sociales) (Oriola 2017).

En segunda instancia, se encuentra el modelo de Rafael Bisquerra desarrollado en el GROP, cuya línea de investigación se centra en la educación emocional. Este modelo competencial, de carácter eminentemente educativo, se fundamenta en diversos enfoques teóricos sobre inteligencia y competencias emocionales.

Desde esta perspectiva, la competencia emocional se define como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (Bisquerra, 2003, p. 22).

A partir de esta definición se establece una taxonomía de competencias agrupadas en dos grandes dimensiones: la intrapersonal, que incluye aspectos como la identificación de las propias emociones, la autorregulación y la automotivación; y la interpersonal, que comprende la empatía, las habilidades sociales, entre otros.

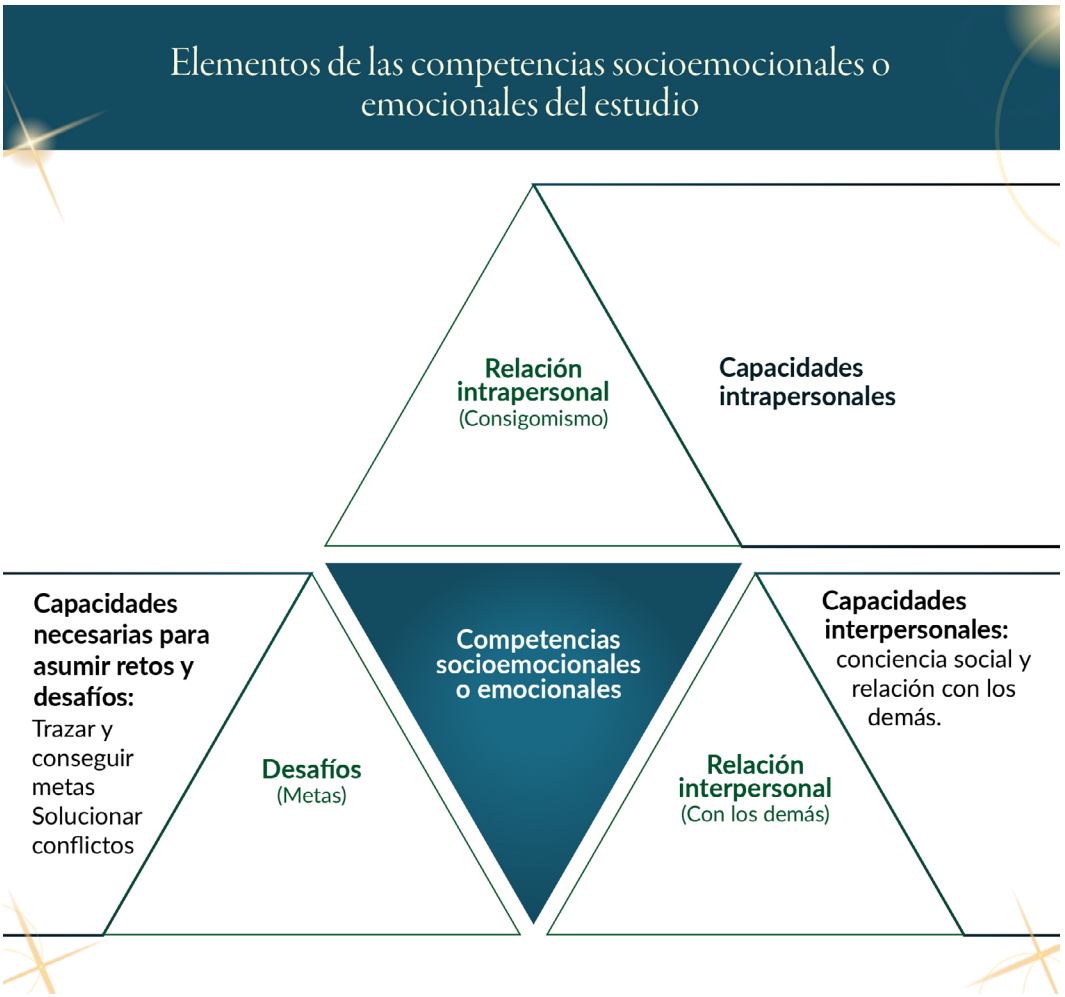
El modelo competencial del GROP tiene una finalidad funcional y educativa, y se estructura en cinco competencias emocionales: competencias para la vida y el bienestar (capacidad de afrontar y resolver problemas cotidianos), conciencia emocional (capacidad para reconocer las propias emociones y las de los demás), regulación emocional (capacidad para gestionar adecuadamente las emociones), autonomía personal (capacidad para autogestionar fenómenos socioemocionales) y competencia social (capacidad para relacionarse de forma adecuada con otras personas).

En tercera instancia, a nivel nacional, la versión de competencias Mejía et al. (2016) comprende las competencias socioemocionales como "aquellas que incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad" (p. 5). Como se mencionó anteriormente, el desarrollo de las competencias emocionales forma parte de la educación para la ciudadanía, la cual promueve la conciencia en favor de una educación para la paz desde la pedagogía de las emociones.

Por este motivo, se adoptaron de estos modelos los elementos fundamentales para dar cuenta de las competencias socioemocionales en este estudio. En síntesis, estas se entienden como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que forman parte de los procesos cognitivos y afectivos, así como del relacionamiento intrapersonal e interpersonal y los desafíos que deben asumirse. En ese sentido, se ha dispuesto que el estudio de las líneas de acción pedagógica para el desarrollo socioemocional en estudiantes de educación media rural, en su transición a la vida universitaria, priorice —dentro de un modelo de competencias socioemocionales— los elementos que se presentan en la Figura 3.

Figura 3

Elementos de las competencias socioemocionales del estudio



De esta manera, se enfatiza en las capacidades y en sus diferencias con las competencias. La capacidad se refiere a la habilidad innata o al potencial de una persona para realizar una actividad; en este caso, en la transición a la educación superior. Se trata de un atributo que puede desarrollarse con el tiempo, pero que está presente desde el inicio. Por su parte, la competencia corresponde a una capacidad adquirida mediante la formación, la experiencia y la práctica; implica no solo poseer una habilidad, sino saber aplicarla de la manera más efectiva y pertinente en un contexto específico.

Esto es, precisamente, lo que se pretende en este estudio: proponer el desarrollo de competencias socioemocionales como una estrategia para facilitar el tránsito a la educación superior. En resumen, se establece la concepción de las capacidades intrapersonales, interpersonales y aquellas orientadas a la aceptación de desafíos, teniendo en cuenta los conceptos teóricos previamente descritos.

2.4. Capacidades intrapersonales

Se entienden como capacidades adquiridas que pueden desarrollarse mediante la formación, la experiencia y la práctica, y que se ejercen a través de la reflexión personal. Estas vinculan las competencias individuales con el autoconocimiento y la autorregulación. El autoconocimiento se refiere a la comprensión de cómo otras personas influyen en las decisiones que se toman (autopercepción), al reconocimiento de los desafíos académicos que se asumen (autoeficacia) y a la comprensión de cómo el cuerpo y la mente reaccionan ante las emociones (reconocimiento emocional). Por su parte, la autorregulación se entiende como la capacidad de gestionar las propias emociones, postergar gratificaciones inmediatas y afrontar la frustración.

En ese sentido, la autoconciencia puede promoverse en estudiantes de educación media como parte de las competencias socioemocionales propias, mediante el reconocimiento y la comprensión de sí mismos. Esto les permite actuar con organización, atención y flexibilidad, así como reconocer, entender y confiar en sus propias capacidades para alcanzar metas y avanzar con un adecuado control emocional. Por otra parte, la autorregulación puede fortalecerse a partir de la aceptación y afrontamiento de los desafíos que los estudiantes enfrentan y que pueden interferir con la construcción de sus proyectos de vida.

2.5. Capacidades interpersonales

Estas son capacidades adquiridas necesarias para aportar a la comunidad y construir relaciones positivas con las demás. Para ello, es fundamental desarrollar su conciencia social y las habilidades necesarias para comunicarse de manera efectiva. La conciencia social se puede desarrollar a través de la empatía y el comportamiento prosocial, lo que permite comprender los sentimientos, las necesidades y las preocupaciones de otros. Por su parte, la comunicación efectiva requiere aprendizaje de la escucha activa, el asertividad y el manejo de conflictos; todo esto favorece la expresión y la comprensión mutua de forma constructiva.

2.6. Capacidades para trazar y conseguir metas

Son capacidades adquiridas que buscan que el estudiante desarrolle las competencias necesarias para actuar con determinación y tomar decisiones responsables. La determinación se basa en los desafíos asumidos, lo que promueve la motivación de logro, la adopción de una mentalidad de crecimiento y proyección hacia el futuro.

La perseverancia, por su parte, se fomenta mediante el cumplimiento de metas a corto, mediano y largo plazo, así como a través del reconocimiento del estrés que generan las situaciones adversas y el aprendizaje de estrategias para su manejo. En cuanto a la toma de decisiones responsables, esta se promueve a partir de la reflexión sobre los desafíos, las aspiraciones y las preferencias personales, las cuales pueden influir de manera positiva o negativa, y asumir la responsabilidad por el propio bienestar, así como por el de la familia, la comunidad y la sociedad en general.

Capítulo 3.

Los signi cantes de estudiantes rurales en tránsito a la educación superior

Durante este capítulo, se presentan los hallazgos obtenidos, en la investigación, cuyo objetivo general fue proponer el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación media rural de la Institución Educativa Municipal de Obonuco, Pasto, con el fin de facilitar su transición a la educación superior.

Teniendo en cuenta la fenomenología de los casos, las experiencias de los participantes y los relatos de sus percepciones, se identificaron las capacidades intrapersonales de los estudiantes a partir del conocimiento propio y del uso de las emociones en el tránsito a la universidad. Asimismo, se describieron las capacidades interpersonales, evidenciadas en la construcción de relaciones armónicas y en la comprensión de los sentimientos y las necesidades de los demás durante este proceso. De igual manera, se analizaron las capacidades necesarias para asumir retos y desafíos, tales como la fijación de metas, la resolución de conflictos y la toma de decisiones en la transición a la educación superior.

En consecuencia, se proponen líneas de intervención pedagógica orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales, con el propósito de facilitar dicho tránsito. Este proceso se llevó a cabo mediante la recolección de información a través de un autoinforme con escala Likert y una encuesta cualitativa.

Cabe aclarar que las percepciones de los participantes, recogidas mediante la encuesta cualitativa, se presentan respetando y conservando su forma original

de escritura, incluyendo su ortografía mediante el uso de comillas. Esto no debe interpretarse como errores de redacción, sino como expresiones auténticas de la manera en que los estudiantes pensaron, sintieron y escribieron en el momento de la recolección de información.

3.1. Capacidades intrapersonales: uso de las emociones en el tránsito a la universidad

El estudio titulado *Desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación media rural: estrategia que facilita su transición a la educación superior* tuvo como primer objetivo específico identificar las capacidades intrapersonales de los estudiantes a partir del autoconocimiento y del uso de las emociones en el tránsito a la universidad. Para ello, se realizó la recopilación de información de los estudiantes participantes mediante diversas técnicas e instrumentos, tales como autoinformes, escala Likert y encuesta cualitativa (cuestionario), en coherencia con las categorías de esta investigación de enfoque descriptivo, interpretativo y proyectivo.

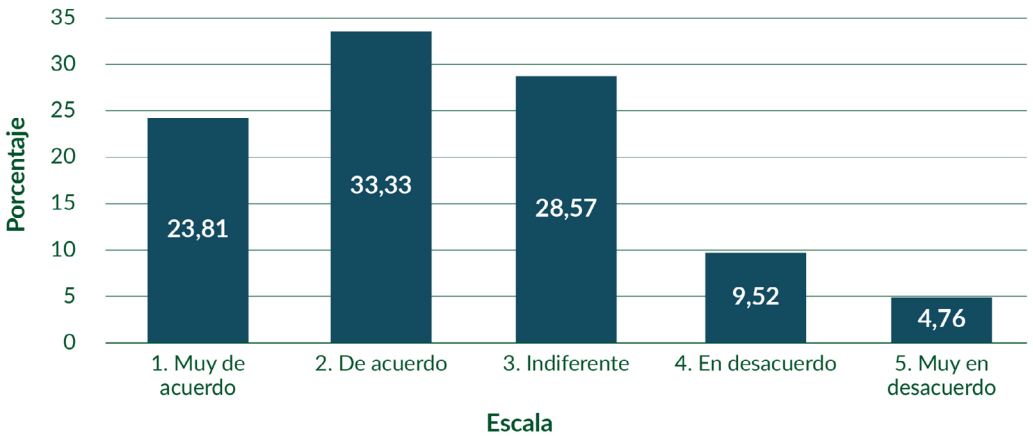
A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis de datos cuantitativos y de la información cualitativa, relacionados con la primera categoría: capacidades intrapersonales del estudiante. Esta incluye las subcategorías de autoconocimiento y autorregulación, junto con sus respectivas categorías inductivas o emergentes.

3.1.1. Autoconocimiento

Desde esta perspectiva, y en relación con las categorías inductivas, se encontró que la capacidad intrapersonal de autoconocimiento influye en la toma de decisiones durante el tránsito a la universidad, como se indica en la Figura 4.

Análisis de datos cuantitativos

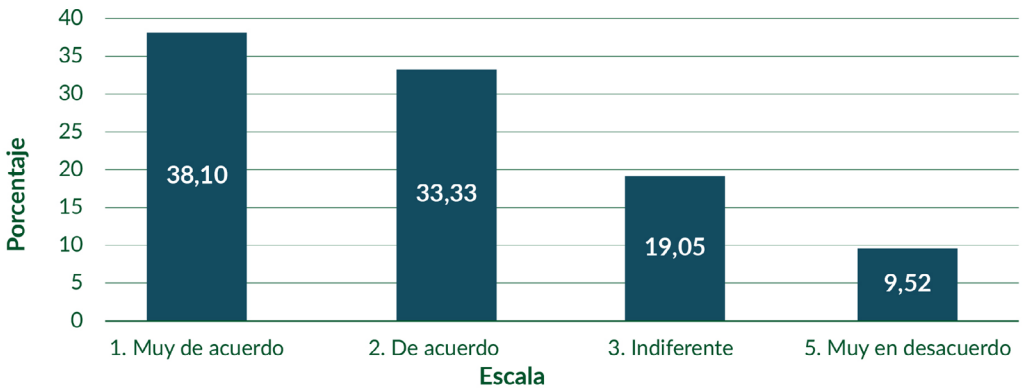
Figura 4
Influencia en la toma de decisiones en el tránsito a la universidad



En la Figura 4, se evidencia que el 57,1 % de los estudiantes afirmó que existen influencias en la toma de decisiones en el tránsito a la vida universitaria; mientras que el 14,2 % no estuvo de acuerdo en que haya incidencia en la toma de decisiones en el ingreso a la universidad, y al 28,6 % le resultó indiferente la incidencia en la toma de decisión.

Figura 5

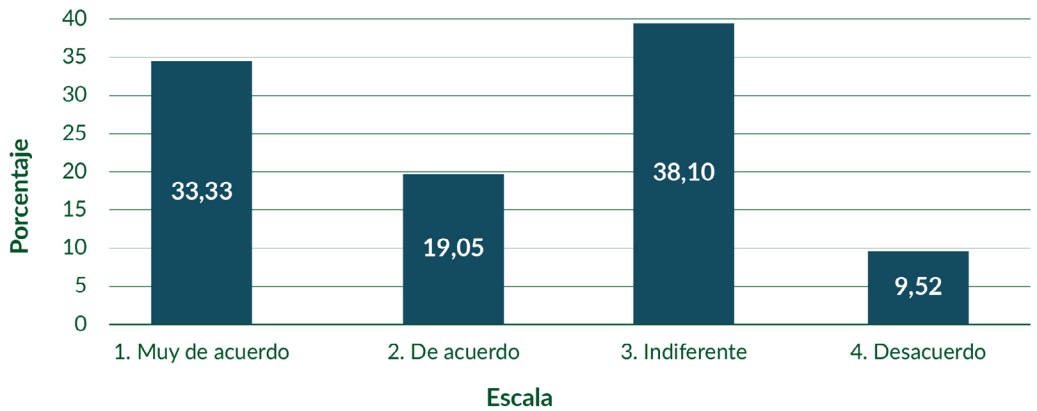
Desafíos académicos al pasar a la universidad



De igual forma, se reconoció que otra de las capacidades intrapersonales relacionadas con el autoconocimiento, percibida por los estudiantes, son los desafíos académicos que deben afrontar en su transición a la vida universitaria. En ese sentido, la Figura 5, muestra que el 71,4 % de los estudiantes consideró que, al ingresar a la universidad, deberá enfrentar desafíos académicos y que cuenta con la capacidad de superarlos; mientras que el 9,5 % no estuvo de acuerdo con la existencia de dichos desafíos y el 19,1 % manifestó una postura indiferente frente a este tipo de situaciones en la vida universitaria.

Figura 6

Reacciones emocionales en el tránsito a la universidad



Asimismo, se determinó que, dentro de las capacidades intrapersonales asociadas al autoconocimiento, se encuentran las reacciones emocionales en la transición a la vida universitaria. En la Figura 6 se observa que el 52,3 % de los estudiantes expresaron que perciben reacciones emocionales al pasar de la vida escolar a la universidad; mientras que 38,1 % mostró una postura indiferente y el 9,5 % estuvo en desacuerdo con la existencia de dichas reacciones.

De esta manera, a partir de los datos cuantitativos presentados, se identificó que los estudiantes perciben que las capacidades intrapersonales relacionadas con el autoconocimiento influyen en la toma de decisiones 57,1 %, en los desafíos académicos 71,4 % y en las reacciones emocionales que estos generan 52,3 %. Estos resultados se complementan con aspectos de carácter cualitativo, las cuales se desarrollan a continuación.

Análisis de datos cualitativos

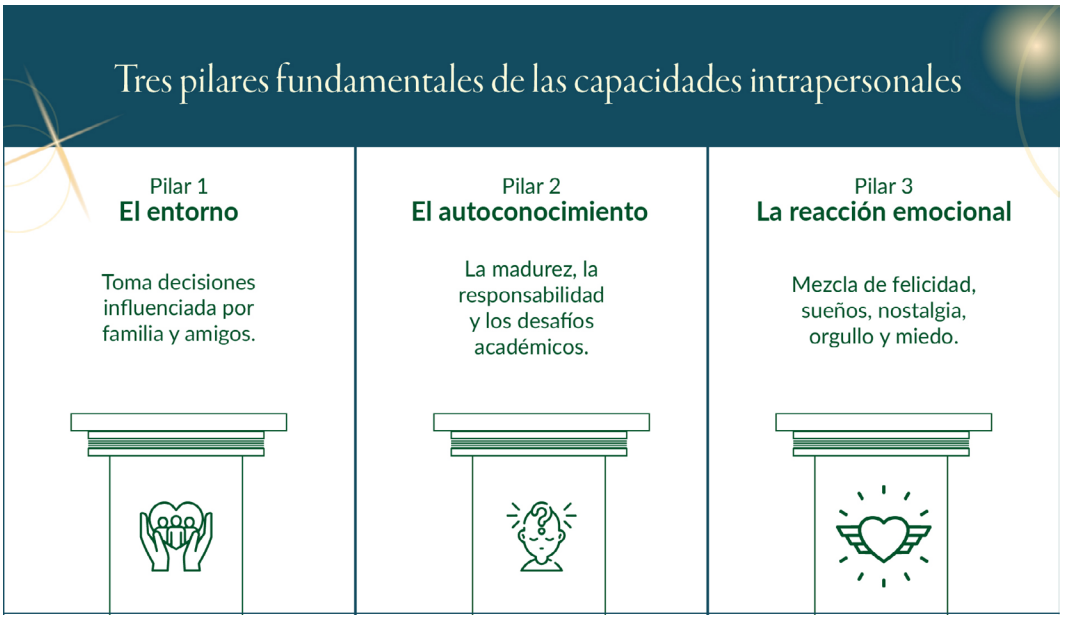
El estudio, de enfoque descriptivo, interpretativo y proyectivo, incorporó de manera complementaria el análisis y la recolección de información cualitativa, en articulación con los datos cuantitativos presentados anteriormente, conservando la categoría, las subcategorías y las categorías inductivas (emergentes). En ese sentido, en la Figura 7 se presentan los hallazgos correspondientes a la categoría intrapersonal del autoconocimiento, junto con sus respectivas categorías inductivas y las percepciones expresadas por los estudiantes a través de la encuesta cualitativa.

De esta manera, la primera subcategoría del autoconocimiento, dentro de las capacidades de autorreflexión o intrapersonales, permite al estudiante reflexionar sobre sí mismo, confiar en sus habilidades para alcanzar el éxito y reconocer sus emociones en el tránsito de la educación media a la universidad. En la Figura 7 se observa que, a partir de las capacidades intrapersonales de autoconocimiento, categorías inductivas como la influencia en la toma de decisiones, la existencia de desafíos académicos y la reacción emocional en la transición a la educación emocional.

A continuación, estas categorías se describen con sus respectivas citas, presentadas tal como fueron expresadas por los participantes. Para su identificación, se utiliza la codificación (S8,1) para datos recolectados en el año 2024 que corresponde al Sujeto 8, cita 1; este mismo criterio se mantiene a lo largo del texto, para referencias a los sujetos y sus aportes, los cuales fueron organizados mediante el software Atlas.ti.

Figura 7

Percepciones de estudiantes según las capacidades intrapersonales



En relación con la primera categoría inductiva, se destaca que los estudiantes perciben que la toma de decisiones en el tránsito a la universidad está influenciada principalmente por la familia y los amigos. Al respecto mencionaron que "familiares, amigos y compañeros profesores mentores, la sociedad y cultura, medios de comunicación y redes sociales" (S8,1, comunicación personal, 2024).

No obstante, la familia emerge como el principal referente de apoyo y motivación. En ese sentido, varios estudiantes señalaron "En vida mis amigos y familiares me dan su apoyo para seguir adelante en los estudios para así poder ser un profesional" (S11,1, comunicación personal, 2024). "Mi familia influye positivamente en el paso del colegio a la universidad me animan y me impulsan a seguir adelante" (S9,1, comunicación personal, 2024). "Pues a mí me motivaría ya que en caso de amigos podría formar nuevas amistades ya que sería un ambiente distinto a el colegio"(S7, comunicación personal, 2024). "En el caso de mi familia pues les gustaría mucho ya que pase a una etapa más compleja la cual traerá mejores cosas" (S12,1, comunicación personal, 2024).

De igual manera, los estudiantes reconocieron que este acompañamiento se da en un marco de respaldo a la autonomía, pues "La decisión que tome, ante todo, mis familiares me apoyan en cualquiera decisión ya que es importante tener apoyo de mis seres queridos" (S16,1, comunicación personal, 2024). "Mis padres me dan su opinión y las expectativas pueden influir en la elección de carrera o universidad" (S19,1, comunicación personal, 2024). "La opinión y expectativas de mis padres pueden influir en la eleccion de mi carrera" (S20,1, comunicación personal, 2024). Además, se destacó una percepción recurrente:

> La verdad de quien solo recibo apoyo es de mi mama y mi papa, además solo recibo el apoyo de los demás porque mis abuelos solo les interesa el bienestar de los demás y la verdad solo recibo el apoyo de mis padres y de nadie más. Pues entre mis amigos nos apoyamos mutuamente diciendo nuestras metas y aconsejándonos el uno al otro y la verdad solo me siento que me puedo expresar más con mis amigos que con mi propia familia. (S13,1, comunicación personal, 2024)

Asimismo, otros estudiantes expresaron que la influencia de su entorno es favorable; por lo tanto, consideran que este tránsito influye "de una manera positiva, ya que me apoyan para poder seguir una carrera" (S5,1, comunicación personal, 2024). "Positiva, porque me influyen a seguir estudiando y tener una carrera para ser una persona exitosa" (S14,1, comunicación personal, 2024). "En que siga estudiando, recibo apoyo de ellos y respetan mi decisión respecto a lo que quiera estudiar y que ya serían más responsabilidades" (S15,1, comunicación personal, 2024). "Influyen de manera que me dan seguridad sobre lo que quiero estudiar y me apoyan para que siga mi carrera" (S6,1, comunicación personal, 2024).

En ese contexto, resaltó que la percepción se ve influenciada por un futuro profesional y el acceso a mejores oportunidades. Al respecto afirmaron que "bien, trata que tenga mayor oportunidad" (S2,1, comunicación personal, 2024). "Bien porque se trata de superarse para un mejor futuro" (S1,1, comunicación personal, 2024). En contraste, algunos estudiantes manifestaron que dicha influencia no existe "de ninguna forma" (S3,1, comunicación personal, 2024). Mientras que una minoría expresó que:

> Las buenas influencias y malas influencias, si conocemos a alguien que nos invita a estudiar, nos ayuda a entender las tareas y propone planes sanos y divertidos como ir a comer, ir a un parque, ir de compras, esas personas son las que debemos tener cerca, personas que nos apoyan personalmente, que nos escuchan y están con nosotros sin importar las dificultades que tengamos, esas personas son las que todo el mundo debería tener como amigo en lugar de tener cerca a personas que son una mala influencia, personas que nos animan a evadir clases o no ir al colegio, personas que nos distraen académicamente, aunque no es bueno que juzguemos a los demás, si conocemos a alguna persona con adicciones deberíamos alejarla poco a poco, muchas veces. (S21,1, comunicación personal, 2024)

Dicho esto, en relación con la segunda categoría inductiva relacionada con las capacidades de autoconocimiento (ver Figura 7) y la presencia de desafíos académicos en el tránsito a la universidad, se observa que emergen apreciaciones vinculadas con la responsabilidad y la madurez, así como con el esfuerzo, la proyección hacia el futuro y la disposición para estudiar, mejorar y afrontar las exigencias universitarias.

En ese contexto, es oportuno mencionar que los registros señalaron que se asumen responsabilidades con mayor madurez, por cuanto, para el estudiante es relevante asumir la vida universitaria "de una manera más madura ya que estaría en una etapa de mi vida con más responsabilidad" (S5,2, comunicación personal, 2024), "lo enfrentaría de manera más madura ya que es un paso con más responsabilidad" (S6,2, comunicación personal, 2024), "mayor responsabilidad y gestionar más nuestro tiempo" (S1,2, comunicación personal, 2024). "de manera, más responsable" (S4,2, comunicación personal, 2024), tengo que ser más responsable" (S19,2, comunicación personal, 2024). Frente a esa perspectiva, afirmaron:

> Si tú eres responsable desde el colegio lo que vas a tener que hacer en la universidad no va a ser una dificultad para ti, si estudias una carrera que te guste entonces lo que vas a tener que hacer no se va sentir como una obligación y va a ser como una actividad que haces con gusto por elección propia…ahora en la universidad les va mejor por que disfrutan estudiar, es un tema que les gusta y se sientes felices con ello, entonces lo que debemos hacer es comenzar a prepararnos mentalmente y comenzar a tener rutinas, hábitos buenos para que en futuro repercuten de manera positiva en nosotros. (S21,2, comunicación personal, 2024)

Al mismo tiempo, se apreció que el estudiante se propone esforzarse para alcanzar sus metas futuras, dado que ello le genera "felicidad ya que es un nuevo paso para mejor futuro" (S1,2, comunicación personal, 2024), "sé que el paso del colegio a la universidad es un paso muy grande y difícil pero si se me presentan dificultades voy a esforzarme voy a dar todo de mi para tener un buen futuro" (S9,2, comunicación personal, 2024), "primero sería duro por el cambio sentiría que no puedo, cambiarían muchas cosas pero sé que con mucha dedicación y esfuerzo podría salir adelante" (S15,2, comunicación personal, 2024).

De igual forma, se identificó que los mayores desafíos se relacionaron con la dedicación al estudio, el mejoramiento personal y el afrontamiento de la vida universitaria. Frente a esto mencionaron "estudiando y tratando de mejorar cada día" (S2,2, comunicación personal, 2024). "Aun no sabemos como es pero si pasa esto buscaria la solucion para poder afrontar los ostaculos que se me pongan" (S7,2, comunicación personal, 2024).

Por otra parte, la gestión del tiempo y la organización académica emergen como estrategias clave para afrontar estos desafíos. Algunos participantes resaltan la necesidad de "desarrollar habilidades de gestión de tiempo adoptar técnicas de estudio efectivas" (S8,2, comunicación personal, 2024).

Adicionalmente, algunos estudiantes plantearon estrategias de afrontamiento más generales, basadas en actitudes personales frente a la dificultad. Por ejemplo, se menciona la importancia de asumir los retos "pues mas que todo afrontandolos de manera muy suave" (S10,2, comunicación personal, 2024). "Lo que yo haría es teniendo en cuenta un buen orden en mis materias y en mis actividades para

así poder tener un orden en mis estudios" (S11,2, comunicación personal, 2024). "Pues lo que haría seria que empezaría a organizar mi horario de tal manera que sea cómodo para mi además me prepararía ahora mismo con temas avanzados" (S12,2, comunicación personal, 2024).

Sin embargo, también se identificaron posturas más instrumentales o de continuidad con las prácticas escolares, como lo expresaron al afirmar que "pues la verdad haría lo mismo que hago en el colegio cualquier actividad que manden pues hacer y entregar y ya eso es lo único que haría" (S13,2, comunicación personal, 2024). "Los enfrentaría siendo positiva y teniendo siempre en mente que mis sueños son primero y que debo lograr lo que quiero a pesar de las dificultades" (S14,2, comunicación personal, 2024). "Al estar en la universidad voy a tener entendido algunos temas del colegio así que no tendré alguna dificultad ante eso, pero también sería difícil por el cambio de estudia ya que es otro nivel avanzado" (S16,2, comunicación personal, 2024). "Los enfrentaría con felicidad y actitud propia para mi vida y para los demás pensando que si lo voy a lograr" (S18,2, comunicación personal, 2024). "Mantén un calendario o una agenda donde anotes todas tus clases, tareas y fechas de exámenes" (S20,2, comunicación personal, 2024).

Ahora bien, en relación con la tercera categoría inductiva, referida a la reacción emocional de los estudiantes en el tránsito hacia la universidad, se evidenció una inclinación hacia la felicidad y la construcción de nuevos sueños, así como una mezcla de alegría, nostalgia y orgullo, junto con sentimientos de incertidumbre y de no estar preparados. Al respecto, las percepciones sobre la felicidad y los nuevos sueños se registraron mediante expresiones como "super feliz" (S1,3, comunicación personal, 2024). "Muy feliz por que puedo, lograr mis sueños" (S2,3, comunicación personal, 2024). "Me pondría muy contenta" (S3,3, comunicación personal, 2024). Estas expresiones reflejan una valoración positiva del ingreso a la educación superior como una oportunidad de crecimiento personal y cumplimiento de metas.

Igualmente, algunos estudiantes vinculan esta transición con cambios significativos en su forma de pensar y proyectarse, señalando que "seria otra sensación y otra mentalidad" (S4,3, comunicación personal, 2024). "En el momento seria grandiosos por es un sueño que uno quiere pero al pasar del tiempo los cambios de humor van a cambiar por uno se va enfocar mas en sus carreras" (S7,3, comunicación personal, 2024). "Mi reacción seria de felicidad pero con un poco de miedo ya que es un paso muy grande y no lo e vivido pero me mantendría firme para seguir estudiando" (S9,3, comunicación personal, 2024). "Felicidad ya que cada ves estamos cerca de nuestro objetivo" (S17,3, comunicación personal, 2024).

A esto se adicionó que las reacciones que suscita el paso a la universidad consisten en una mezcla de alegría, nostalgia y orgullo, lo cual se observó en los registros "de una manera mas madura ya que estaría en una etapa de mi vida con mas responsabilidad" (S5,2, comunicación personal, 2024). "Mi reacción seria alegre y orgullosa de mi misma al ver que voy a lograr un sueño" (S5,3, comunicación personal, 2024). "Mi reaccion seria de felicidad y triunfo ya que culminaria una

etapa importante e iniciaria otra" (S6,3, comunicación personal, 2024). "Emoción y entusiasmo nostalgia y tristeza ansiedad e incertidumbre orgullo y satisfacción" (S8,3, comunicación personal, 2024).

No obstante, estas emociones positivas coexisten con sentimientos de nostalgia y tristeza asociados a las pérdidas simbólicas que implica el cambio de etapa. Por ejemplo, un estudiante expresa sentirse "triste ya que dejo algunas amistades buenos recuerdos y otras cosas" (S10,3, comunicación personal, 2024). "Pues me daría una gran emoción la cual es gracias a que pase a un camino mas nuevo para mi y me daría felicidad porque mis padres estarían orgulloso" (S 12,3, comunicación personal, 2024). "Seria algo de emoción ya que es la sensación de un logo y la expectativa de un nuevo comienzo, también tristeza por dejar atrás a mis amigos, maestros o entorno de la familia y ansiedad por adaptarme a un nuevo entorno y exigencias académicas" (S16,3, comunicación personal, 2024), "me sentiria muy alegre ya que me graduaria del colegio y paso a una nueva etapa de mi vida" (S19,3, comunicación personal, 2024). Además, se afirmó que:

> Alegría porque ya termino una etapa y comienzo otra aunque no fue fácil pero lo logre pero por otra parte sentiría miedo ya que todo cambia, son nuevas cosas, ya no estaría con las mismas personas, experimentaría nuevas cosas y al principio seria un poco difícil y yo no estaría bien emocionalmente por un tiempo hasta que me acostumbre. (S15,3, comunicación personal, 2024)

> Terminar el colegio es un gran logro, y la idea de comenzar una nueva etapa puede ser emocionante. La posibilidad de conocer nuevas personas, aprender cosas nuevas y explorar tu independencia puede generar mucha alegría, es probable que sientas nostalgia por los momentos vividos en el colegio, las amistades y las experiencias que has compartido. Es natural extrañar esa etapa de tu vida. (S20,3, comunicación personal, 2024)

Adicionalmente, se observó en los registros que los estudiantes perciben reacciones emocionales de incertidumbre al no sentirse preparados, por cuanto, expresaron que "al pasar del colegio a la universidad, yo sentiría una mezcla de emoción por las nuevas oportunidades, ansiedad por el cambio y la incertidumbre, tristeza al dejar atrás la familiaridad, y orgullo por el logro alcanzado" (S11,3, comunicación personal, 2024). "Con miedo de lo que pueda venir pero feliz por lograr mis sueños" (S14,3, comunicación personal, 2024). "Pues con miedo porque ya estoy en una etapa bien productiva en mi vida" (S18,3, comunicación personal, 2024). En consecuencia, uno de los sentimientos que se expresó con mayor frecuencia fue el miedo al fracaso, al afirmar que:

> La verdad no estaria listo para pasar a una nueva etapa que me llevara al exito o al fracaso asi que me da un poco de miedo pasar a la universidad y peor si no estan mis amigos porque de ese modo no tendre con quien hablar porque yo para comunicarme con alguien que no conozco soy pesimo xd. (S13,3, comunicación personal, 2024)

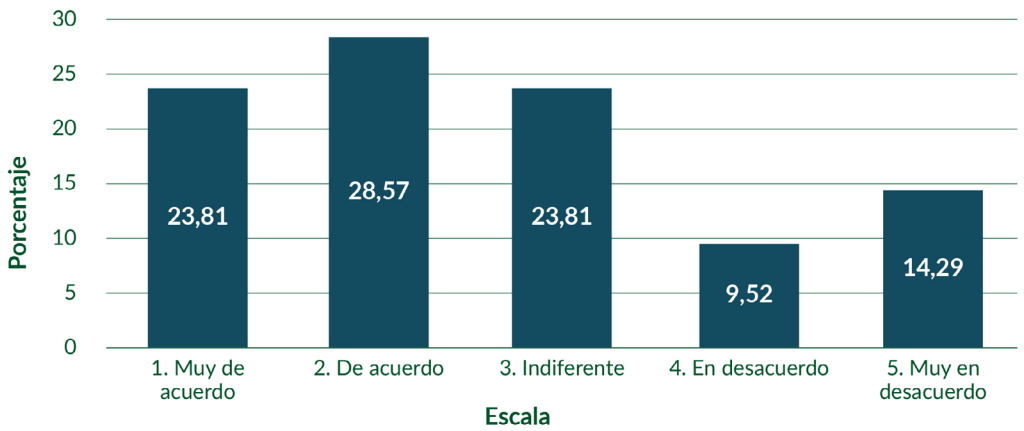
3.1.2. Autorregulación: uso e caz de las emociones, pensamientos y comportamientos

Desde esta perspectiva de las categorías inductivas, se identificó que la capacidad intrapersonal de autorregulación y la gestión de emociones están asociadas con las percepciones de estar 'muy de acuerdo' frente a la ausencia de gratificaciones y a la preparación académica y emocional en tránsito del colegio a la universidad.

Análisis de datos cuantitativos

Figura 8

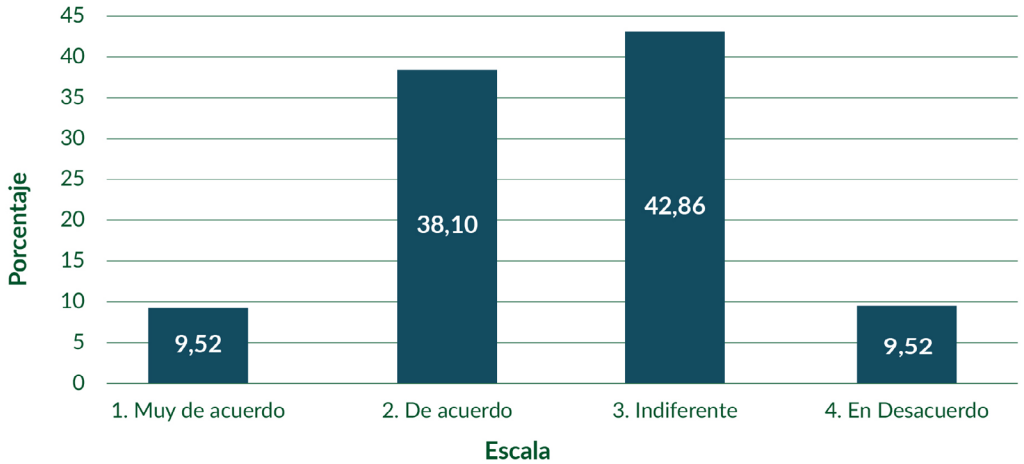
Capacidades intrapersonales de autorregulación: percepciones por renunciar a gratificaciones al pasar a la universidad



Al respecto, en la Figura 8 se identificó que el 52,3 % de los estudiantes afirmó que renuncian a gratificaciones para transitar a la vida universitaria; mientras que el 23,2 % no estuvo de acuerdo con haber renunciado a gratificaciones para pasar a la universidad. Por su parte, al 23,8 % le resultó indiferente dicha renuncia.

Figura 9

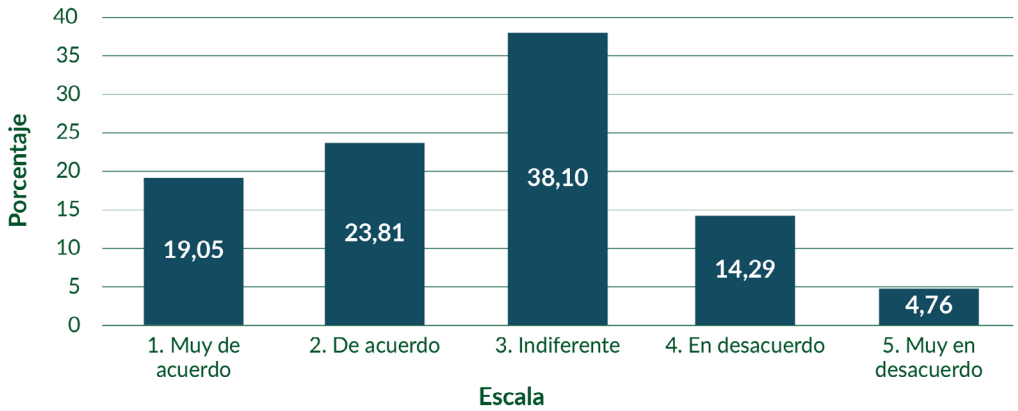
Capacidades intrapersonales de autorregulación: manejo de emociones en el tránsito a la universidad



De igual forma, en la Figura 9 se determinó otra de las capacidades intrapersonales de autorregulación percibidas por los estudiantes, en relación con el manejo de emociones durante el tránsito a la universidad. En esta se observa que el 47,6 % de los estudiantes confirmó que, al pasar a la universidad, se deben gestionar las emociones desde el interior; mientras que el 9,52 % no estuvo de acuerdo con dicho manejo y el 42,8 % mostró indiferencia frente a la gestión emocional en el tránsito a la vida universitaria.

Figura 10

Capacidades intrapersonales de autorregulación: tolerancia a la frustración por no acceder a la educación superior



Asimismo, en la Figura 10, se evidencia la tolerancia a la frustración en el tránsito a la vida universitaria. En este punto, se observó que el 52,8 % de los estudiantes aceptaron la frustración ante la posibilidad de no ser admitido; mientras que al 38,1 % le resulta indiferente y el 19 % estuvo en desacuerdo con aceptar dicha frustración.

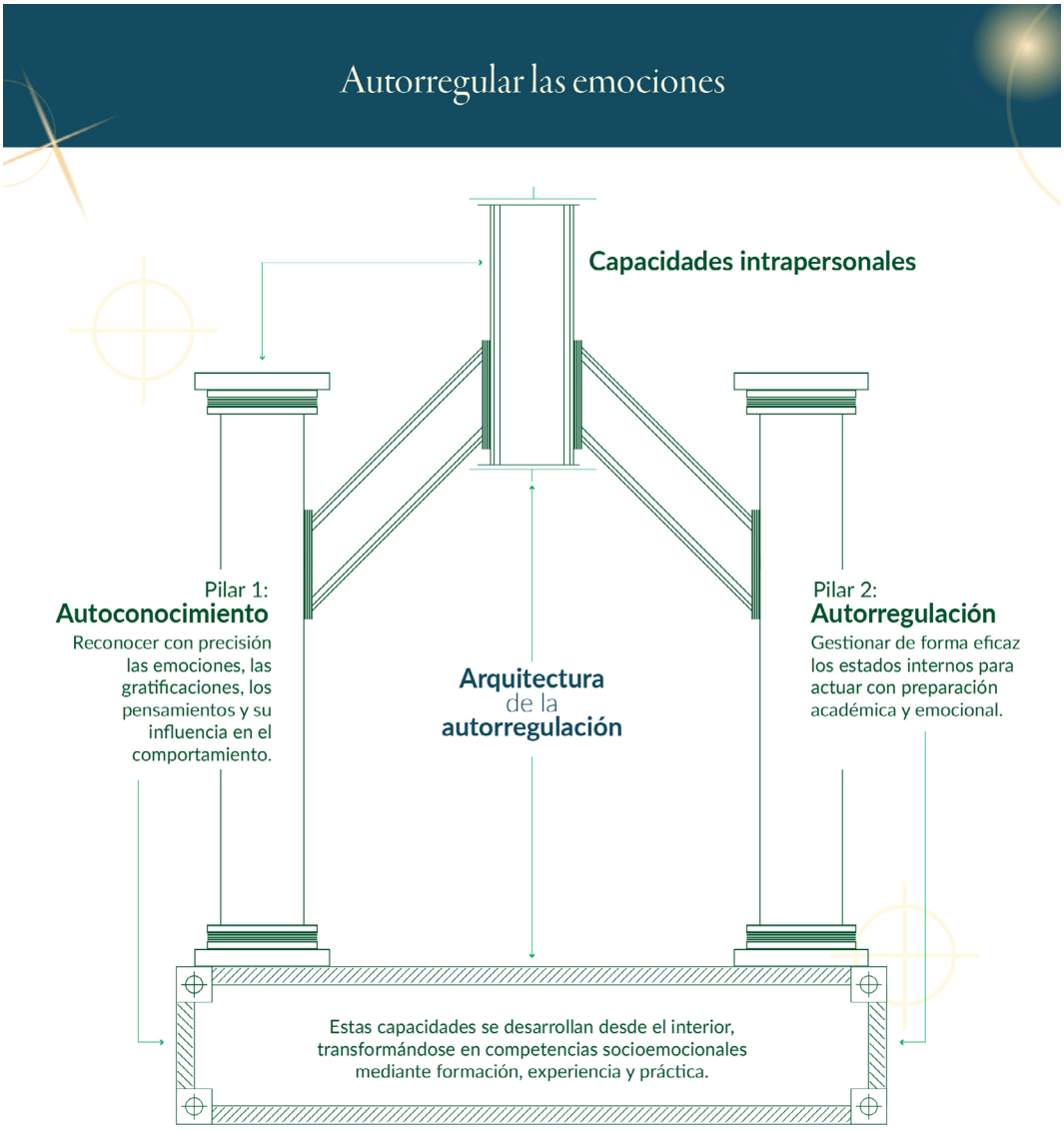
Análisis de datos cualitativos

El estudio asumió un enfoque de investigación descriptivo, interpretativo y proyectivo y, de forma complementaria, el análisis y la recolección de información cualitativa, junto con los datos cuantitativos presentados anteriormente, conservando la categoría, subcategorías y categorías inductivas (emergentes). En ese sentido, en la Figura 7 se presentan los hallazgos correspondientes a la categoría intrapersonal de autoconocimiento, con sus respectivas categorías inductivas y las percepciones expresadas por los estudiantes mediante la encuesta cualitativa.

De esta manera, en relación con las capacidades intrapersonales de autorregulación, en la Figura 11 se observa la emergencia de categorías inductivas como las percepciones de ausencia de gratificación y la preparación académica para asumir el tránsito a la universidad.

Figura 11

Capacidades intrapersonales de autorregulación: gratificaciones y preparación académica y emocional



En relación con la información suministrada en la Figura 11, se señalaron, en primer lugar, las percepciones acerca de las gratificaciones en el tránsito a la universidad, las cuales son valoradas como positivas en términos de reconocimiento, apoyo, motivación bajo presión, oportunidad y aprovechamiento inteligente.

De esta forma, reconocieron que la gratificación se daría a partir de la valoración, por cuanto “es muy bueno” (S1,4, comunicación personal, 2024). “Me sentiría afortunado al tener la opción de estudiar algo que en la vida lo puedo utilizar para

sobrevivir económicamente" (S13,4, comunicación personal, 2024). "Que valoran lo que llegue hacer, aunque lo mejor sería que me sigan apoyando". En cuanto al apoyo, resaltaron que "sería una gran ayuda ya que no tendría algún gasto acerca de ello" (S16,4, comunicación personal, 2024). "Que me ayudaría a cubrir los gastos" (S17,4, comunicación personal, 2024). "Serian gramdioso por la verdad así podría escojer la carrera que uno sueña sin tener los recursos necesarios" (S7,4, comunicación personal, 2024).

Asimismo, manifestaron que existe motivación basada en la presión, ya que "las gratificaciones pueden motivar a los estudiantes a esforsarce más y lograr mejores resultados académicos" (S19,4, comunicación personal, 2024). "Motivación presión adicional sentimiento de logro reflexión sobre la motivación intrínseca" (S8,4, comunicación personal, 2024). "Es un gran paso en la vida" (S10, 4, comunicación personal, 2024). Frente a esta situación, también se percibió un sentimiento de confusión al afirmar que:

> Cuando me ofrecen gratificaciones al pasar del colegio a la universidad, podrías pensar en cómo estas recompensas reconocen mi logro y esfuerzo. También podría sentirme motivado y apreciado, aunque podría preguntarme si estas gratificaciones son un reflejo sincero de mi preparación o si simplemente son un incentivo para hacer la transición más agradable. (S11,4, comunicación personal, 2024)

De igual manera, algunos testimonios coincidieron en que es una oportunidad para obtener un mejor futuro profesional "me parece una buena oportunidad ya que podría pasar a la universidad por ejemplo si el colegio me diera una beca" (S9,4, comunicación personal, 2024). "Pues las aprovecharía ya que estarían facilitando mi camino a un futuro mejor el cual estoy dispuesto a llegar a la cima y mirar cuanto he avanzado" (S12,4, comunicación personal, 2024). "Si me ofrecieran gratificaciones yo las usaria inteligentemente..."(S21,4, comunicación personal, 2024).

En las anteriores apreciaciones se evidenció que las capacidades intrapersonales de autorregulación, los pensamientos y los comportamientos en el tránsito a la universidad, se enfatizan en el reconocimiento del esfuerzo y la dedicación en el estudio. Asimismo, se destacó que el apoyo de la familia, de otras personas o instituciones resulta fundamental para alcanzar logros y proyectar su futuro. En ese sentido, la gratificación se percibió como un elemento motivador, tanto intrínseco como extrínseco, que les permitiría elegir una carrera profesional. Sin embargo, también se le reconoce como una forma de presión para mejorar al recompensar logros y sacrificios realizados en el estudio. Finalmente, se resalta que la gratificación constituye una oportunidad significativa y un aprovechamiento inteligente para proyectar un futuro mejor.

En segundo lugar, respecto a las capacidades intrapersonales de autorregulación vinculadas con la preparación académica y emocional en el paso a la universidad, se observa que las opiniones enfatizan que los estudiantes se perciben preparados y con

habilidades para asumir este reto. No obstante, también manifiestan experiencias emocionales positivas y negativas, acompañadas de sentimientos de incertidumbre.

En ese sentido, el hecho de que se sientan preparados y con habilidades se refleja en que "por la tarde de habilidades de estudio familiarización con el trabajo autónomo conocimientos previos orientación vocacional" (S8,5, comunicación personal, 2024), "pues académicamente estoy bien supongo aunque me gustaría avanzar mas para estar preparado para lo que viene. Emocionalmente estoy bien ya que lo que mas me gusta de la vida es descubrir cosas nuevas" (S12,5, comunicación personal, 2024). "Académicamente con muchos conocimientos aprendidos y emocionalmente lista ante todo lo que se pueda venir" (S14,5, comunicación personal, 2024). Asimismo, manifestaron que:

> Académicamente estoy preparada con el conocimiento que e recibido a lo largo de mi vida académica por parte de mis profesores y de todos los aprendizajes obtenidos, emocionalmente estoy emocionada y al momento yo se q´ seria difícil y un gran cambio pero si quisiera tomarlo ya q es una oportunidad grandísima para mi. (S9,5, comunicación personal, 2024)

Igualmente, se observó que, a nivel emocional, se evidenciaron afectaciones tanto positivas como negativas; en los siguientes casos se presentan las razones de dicha afectación "pues pensando en que carrera voy a hacer y pensando en que el día de mañana todo es posible" (S18,4, comunicación personal, 2024). "Académicamente estaría mentalmente bien ya que me acostumbraría rápido al cambio, pero emocionalmente sería algo incomodo por el cambio de ambiente" (S16,5, comunicación personal, 2024). "Fuertes emocionalmente y mentalmente para los problemas, debemos buscar soluciones y adaptarnos a nuestro entorno" (S21,5, comunicación personal, 2024).

Cabe resaltar que, se identificaron sentimientos de incertidumbre, en algunas expresiones "no muy bien yaque pz no sabemos por carne propia como es la vida universitaria" (S1,5, comunicación personal, 2024). "No se de qué manera" (S3,5, comunicación personal, 2024). "En mi lugar no estoy preparada para asumir una carrera universitaria" (S5,5, comunicación personal, 2024). "La verdad académicamente sería diferente porque uno se enseña a la forma del colegio y cambiar ala universidad y es emocionalmente también porque en esos momentos uno se va a enfocar a la carrera que va seguir " (S7,5, comunicación personal, 2024).

> Para la carrera que yo quiero (veterinaria) siento que lo que me falta es poco aunque me falta saber mucho mas pero estoy segura de lo que quiero hacer. Académicamente fallo en unas cosas pero se que con mucho esfuerzo voy a poder seguir y emocionalmente tengo mucho miedo por lo que puede pasar en el futuro ya que a veces no es todo como queremos. (S15,5, comunicación personal, 2024)

> Académicamente estoy regular porque yo tengo mis proyectos que no son de la escuela y a veces me centro más en ellos que en mis estudios y emocionalmente

> por mis amigos porque dejarlos atrás y ya no poderlos ver seria difícil porque ya no me divertiría como lo hago con ellos. (S13,5, comunicación personal, 2024)

Ahora bien, en relación con las capacidades intrapersonales desde la autorregulación, se destacó, según la percepción de los estudiantes, que los aspectos más relevantes son la ausencia de gratificaciones y la preparación académica y emocional —incluyendo la gestión de las emociones y la tolerancia a la frustración— en tránsito a la universidad. En cuanto a las gratificaciones, se resaltaron en los registros los aspectos como la valoración, el apoyo, la motivación bajo presión, la oportunidad y el aprovechamiento inteligente. Por su parte, los estudiantes manifestaron sentirse preparados y con habilidades para asumir el reto, aunque emocionalmente experimentan afectaciones positivas y negativas, acompañadas de incertidumbre.

En este sentido, las capacidades intrapersonales constituyen un conjunto de habilidades y cualidades potenciales fundamentales que permiten a los estudiantes de educación media rural comprenderse a sí mismos y gestionar de manera adecuada sus emociones, pensamientos y comportamientos durante la transición hacia la educación superior. Estas capacidades se desarrollan desde el interior, de manera individual, lo que permite configurar la personalidad y el modelo de sí mismos; esto los conecta con sus sentimientos y emociones más profundos. En este estudio, se destacan especialmente las capacidades relacionadas con el autoconocimiento y la autorregulación, en función de lo que perciben los estudiantes durante el tránsito a la educación superior.

En primera instancia, el autoconocimiento se estableció como la dimensión esencial de las capacidades intrapersonales, conceptualizado como la capacidad de reconocer con precisión las emociones y los pensamientos, así como su influencia en el comportamiento. Esta competencia se manifiesta en tres áreas críticas para los estudiantes en transición universitaria:

Autopercepciones y toma de decisiones: los hallazgos revelan que el 57,1 % de los estudiantes reconoció múltiples influencias en sus decisiones de transición, principalmente provenientes de familias (padres, madres, hermanos), los amigos y el entorno social. Las percepciones positivas se orientan hacia mejorar el futuro y aprovechar nuevas oportunidades; sin embargo, algunos estudiantes experimentan presiones tanto constructivas como limitantes que inciden en la elección de la carrera profesional.

Autoeficacia frente a desafíos académicos: el 71,4 % de los participantes identificó desafíos académicos significativos que deben superar al ingresar a la universidad. Estos desafíos se traducen en la necesidad de asumir mayor responsabilidad y madurez, intensificar el esfuerzo para alcanzar el futuro deseado, fortalecer el compromiso con el estudio y mejorar continuamente frente a las exigencias universitarias.

Reconocimiento de reacciones emocionales: el 52,3 % de los estudiantes manifestó conciencia sobre las reacciones emocionales que experimentan durante esta transición. Entre las emociones identificadas se encuentran la felicidad y la renovación de sueños, mezclas complejas de alegría, nostalgia y orgullo, así como incertidumbre y sensaciones de no estar completamente preparados.

En segunda instancia, se identificó la autorregulación como la gestión eficaz de los estados internos, constituyéndose en la segunda dimensión crítica. Esta se define como la capacidad para utilizar las emociones, los pensamientos y comportamientos de forma apropiada y eficaz. Esta habilidad resulta esencial para que los estudiantes no eviten, ignoren o eludan los desafíos que interfieren con sus proyectos, sino que los enfrenten y actúen de manera constructiva ante ellos.

Renuncia a gratificaciones inmediatas: el 52,3 % de los estudiantes demostró capacidad para postergar gratificaciones, mediante el reconocimiento de diversas motivaciones. Entre las percepciones identificadas se encuentran la valoración del esfuerzo y la dedicación académica, la necesidad de apoyo familiar o institucional para alcanzar logros futuros, la gratificación como motivación intrínseca y extrínseca para elegir una carrera, la presión constructiva orientada a la superación personal y la recompensa de sacrificios, así como el aprovechamiento inteligente de las oportunidades para proyectar un futuro prometedor.

El manejo emocional: el 47,6 % de los participantes reconoció la importancia de gestionar las emociones en el tránsito a la universidad. Adicionalmente, los estudiantes expresan sentirse preparados y con habilidades adquiridas; no obstante, también manifiestan afectaciones emocionales tanto positivas como negativas, junto con la incertidumbre frente al proceso. Las habilidades prácticas incluyen autocontrol, confiabilidad, integridad, adaptabilidad e innovación.

La tolerancia a la frustración: el 52,8 % de los estudiantes manifestó capacidad para aceptar la posible frustración de no ser admitidos en la universidad. Esta capacidad les permite regular las emociones derivadas de dicha frustración y mantener la perseverancia hacia sus objetivos académicos.

En este sentido, la evidencia de investigaciones contemporáneas indica que el desarrollo adecuado de las capacidades intrapersonales genera impactos significativos, tales como una mejor atención en clase, mayor retención de los aprendizajes, mejores oportunidades laborales y avances profesionales, así como la prevención del consumo de sustancias y la reducción de situaciones de intimidación y victimización. En el contexto universitario, estas habilidades facilitan la transición y adaptación a nuevos entornos, el manejo del estrés y de la presión académica, el establecimiento de relaciones saludables, el desarrollo académico mediante la autogestión y autodisciplina, la preparación para el mundo laboral y la construcción de resiliencia ante fracasos y rechazos.

En consecuencia, la investigación evidenció que las capacidades intrapersonales deben transformarse en competencias socioemocionales a través de procesos de formación, experiencia y práctica sistemática. Esta transformación permite a los estudiantes aplicar de manera eficaz estas capacidades en contextos específicos propios de la transición universitaria.

El enfoque holístico propuesto integra el autoconocimiento y la autorregulación como fundamentos para una pedagogía de las emociones que facilite transiciones exitosas de la educación media rural a la educación superior. También se evidenció que el 50 % de los estudiantes estuvo de acuerdo con potenciar estas capacidades, lo que señala una necesidad de intervención pedagógica; mientras que el otro 50 % manifestó indiferencia o desacuerdo, lo que refuerza la importancia de implementar estrategias sistemáticas de desarrollo socioemocional.

3.2. Capacidades interpersonales: conciencia social y relación con los demás

En el estudio mencionado, a partir de la recopilación de la información, se identificó la segunda categoría correspondiente a la capacidad interpersonal. Esta se releja en dos subcategorías: la capacidad interpersonal de conciencia social y la capacidad interpersonal en relación con los demás. De cada una de estas subcategorías surgieron categorías inductivas que se presentan a continuación, acompañadas de una descripción estadística y de las percepciones expresadas por los sujetos participantes.

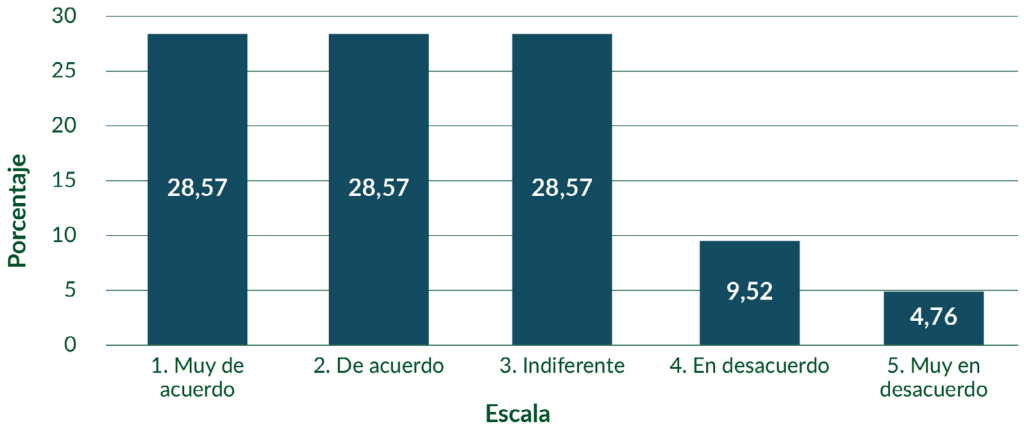
3.2.1. Capacidades interpersonales: conciencia social

En relación con la capacidad interpersonal, entendida como la comprensión de los sentimientos y la conciencia de los estudiantes de educación media rural, los datos cuantitativos y cualitativos evidenciaron que, en el tránsito a la universidad, predominan las expectativas y el acceso a la información, los sentimientos y las estrategias de apoyo entre compañeros, tal como se muestra en la Figura 15.

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos y los gráficos de barras que recogen la percepción de los estudiantes sobre las capacidades interpersonales asociadas a los sentimientos y necesidades en el paso a la universidad, en función de cada una de las tres categorías emergentes (categorías inductivas).

Figura 12

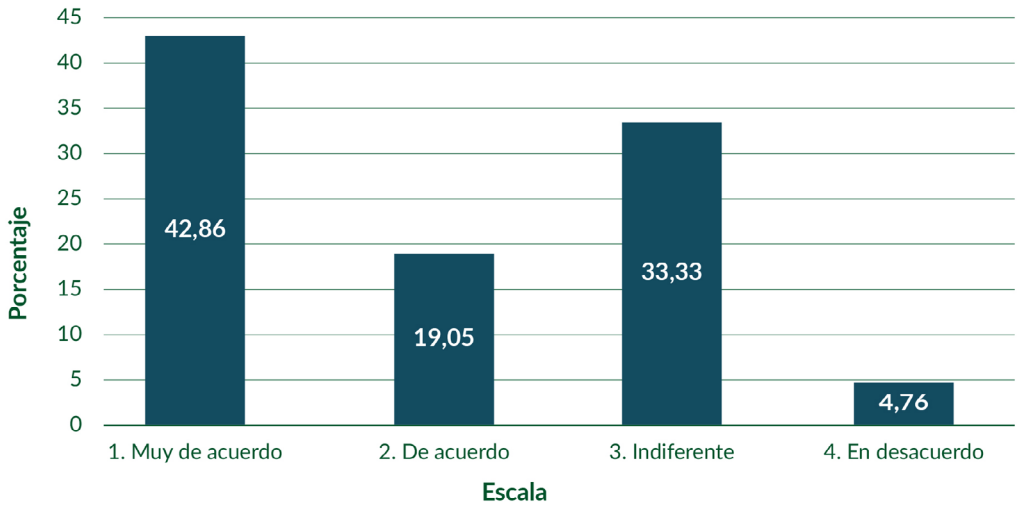
Capacidades interpersonales de conciencia social: expectativas, información y sentimientos en el tránsito a la universidad



Desde esta perspectiva de las categorías inductivas se encontró que la capacidad interpersonal de conciencia social considera las expectativas, la información y los sentimientos en el tránsito a la universidad. Como se indica en la Figura 12, el 57,1 % de los estudiantes confirmó que se tienen en cuenta las expectativas, la información y los sentimientos para transitar a la vida universitaria; mientras que el 14,2 % estuvo en desacuerdo y muy en desacuerdo. Por su parte, al 28,6 % le resultó indiferente la incidencia de estos factores en dicho tránsito.

Figura 13

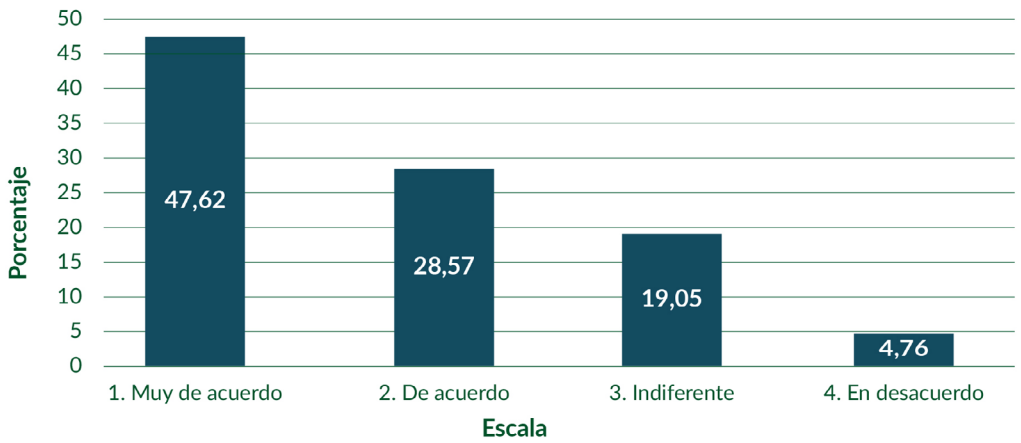
Capacidades interpersonales de conciencia social: sentimientos por no ingresar a la universidad



De igual forma, se encontró que otra de las capacidades interpersonales relacionadas con la conciencia social que perciben los estudiantes se refiere a la comprensión de los sentimientos cuando un compañero no logra ingresar a la universidad. En ese sentido, en la Figura 13, se observa que el 61,8 % de los estudiantes afirmó sentir empatía por los compañeros que no fueron admitidos; mientras que el 4,8 % estuvo en desacuerdo con esta afirmación y el 33,3 % manifestó indiferencia frente a esta situación.

Figura 14

Capacidades interpersonales de conciencia social: estrategias de apoyo frente al no ingreso a la educación superior



Del mismo modo, se evidenció que, dentro de las capacidades interpersonales asociadas a la conciencia social, el apoyo brindado a los compañeros que no lograron ser admitidos en la universidad se presenta en la Figura 14. En esta se observa que el 47,6 % de los estudiantes manifestó que brinda apoyo a aquellos compañeros que no fueron admitidos; mientras que el 19,05 % se mostró indiferente y el 4,8 % estuvo en desacuerdo con ofrecer este tipo de apoyo.

Análisis cualitativo

El estudio, a partir de un enfoque de investigación descriptivo-propositivo, asumió de manera complementaria el análisis y la recolección de información cualitativa junto con los datos cuantitativos presentados anteriormente, conservando las categorías y subcategorías referenciadas en las Figuras 15 y 16. De esta forma, en la Figura 15 se presentan los hallazgos correspondientes a las categorías emergentes, así como las percepciones expresadas por los estudiantes mediante la encuesta cualitativa.

De esta manera, se encontró que las capacidades interpersonales, desde la conciencia social, constituyen un componente fundamental de dichas capacidades, ya que permiten comprender las necesidades, la información y los sentimientos asociados al tránsito de la educación media a la universidad.

Por su parte, en relación con las capacidades interpersonales sobre la conciencia social en la Figura 15, se observa la emergencia de tres categorías inductivas: las expectativas, los sentimientos y la información, y las estrategias de apoyo a compañeros durante el tránsito hacia la universidad.

Figura 15

Capacidades interpersonales desde la conciencia social



En la primera categoría inductiva, se destaca que los estudiantes consideraron las expectativas, la información y los sentimientos al momento de decidir su paso a la universidad, integrando aspectos relevantes como el futuro, los intereses personales, la necesidad de proyectarse y salir adelante, el proyecto de vida, las expectativas familiares y de amigos, así como la presión social y los miedos. Frente a esta situación expresaron "bien por el nuevo futuro que nos espera" (S1,6, comunicación personal, 2024). "Buenos para mi futuro" (S2,6, comunicación personal, 2024). "Lo tomo en cuenta ya que la información los consejos que me han dado son positivos me animan a seguir estudiando ya que el seguir estudiando nos lleva a un buen camino hacia un futuro de muchas oportunidades" (S9,6, comunicación personal, 2024). "Pues tomo toda la información posible ya que esas experiencias me sirven para encontrar el ideal y ser el mejor para destacar de la mejor manera y adelantarme para mi futura carrera universitaria" (S12, 6, comunicación personal, 2024).

Como puede observarse, en muchas ocasiones están motivadas tanto por el deseo de superación y de progresar, como por la presión social o miedos, frente a ello manifestaron “porque puedo afinar lo que yo quiero” (S3, 6, comunicación personal, 2024). “Porque a veces tienen razón en decir que según la carrera viene el sector financiero y hoy en día no solo es lo que nos guste si no también el sobrevivir” (S14,6, comunicación personal, 2024). “Ya que algunas personas ya han pasado por eso y cuentan lo que les a pasado y a veces generan miedo, duda ya que dicen lo que les a pasado y la verdad uno no sabe que le espera en el futuro” (S15,6, comunicación personal, 2024). “Porque antes de eso no quiero decepcionarlos a todos al no poder lograr la universidad y eso influye en un nerviosismo” (S11,6, comunicación personal, 2024).

No obstante, también se identifican posturas de autonomía frente a estas influencias externas. Algunos estudiantes reconocen la importancia de considerar otras opiniones “porque ellos tienen otro punto de vista” (S4, 6, comunicación personal, 2024). “En mi lugar no tomo tan en cuenta eso, porque la que voy a estudiar una carrera universitaria seria yo, y no las personas de las que reciba dichos comentarios” (S5, 6, comunicación personal, 2024). “En realidad no tengo en cuenta a los demás, ya que el desafío es mío y podrían aver cosas negativas que influyan en desanimarme a seguir” (S6, 6, comunicación personal, 2024).

De igual forma, un factor de influencia frecuente son las expectativas de familiares y amigos, al respecto afirmaron “familia, presión social y cultural inseguridad y búsqueda de validación” (S8, 6, comunicación personal, 2024). “En primera si la opinión es de alguien que no conozco pues no me importa en lo absoluto su opinión pero si es de un amigo si porque amistades como la de ellos no se encuentra en ningún otro lado” (S1,6, comunicación personal, 2024). “El apoyo de mis familiares y amigos puede ayudarme a sentir seguro o motivado, las personas me pueden ofrecer consejos y experiencias que me ayuden a tomar una decisión informada” (S16,6, comunicación personal, 2024). “La presión familiar que ellos quieren que estudie los que ellos quieren y no dejan lo que uno quiere estudiar” (S17,6, comunicación personal, 2024). “Las expectativas de padres o familiares pueden influir en la decisión” (S19,6, comunicación personal, 2024).

En la segunda categoría inductiva, emergen los sentimientos asociados al no lograr el ingreso a la universidad. En las percepciones analizadas, se observa que predominan emociones como la desmotivación y la tristeza, el miedo, la culpa y la reflexión. No obstante, también aparecen elementos de motivación y apoyo emocional. Estos sentimientos se reflejaron en los testimonios “pz mal ya que pz es duro ya” (S1,7, comunicación personal, 2024). "Siento desmotivación, pero con más ganas de intentar ser mejor para lograr el propósito” (S2,7, comunicación personal, 2024). “Me siento mal por ellos” (S3,7, comunicación personal, 2024), “Muy triste ya que uno quiere que lo(s) que lo rodean triunfen igual que uno” (S10,7, comunicación personal, 2024). “Triste porque se mira que tienen el entusiasmo y es como si les cortaran las alas” (S14,7, comunicación personal, 2024).

Asimismo, se observó con frecuencia que los estudiantes manifiestan miedo, lo cual se evidenció en sus apreciaciones “siento miedo, ya que tal vez es una señal de que la universidad es difícil” (S5,7, comunicación personal, 2024). “Sentiría miedo, porque eso me daría la razón de que no es tan fácil seguir una carrera” (S6,7, comunicación personal, 2024). “Sentiría miedo ya que me llenaría inseguridad de tampoco pasar a la universidad” (S16,7, comunicación personal, 2024).

También se percibieron sentimientos de culpa y reflexión respecto a no lograr el ingreso a la universidad “la verdad uno se pone a pensar que si uno también va a pasar por esa etapa y poderla superar la carrera o el sueño” (S7,7, comunicación personal, 2024). “Sentimientos de culpa y reflexión” (S8,7, comunicación personal, 2024). “A veces siento que yo tampoco voy a poder, que me va a pasar lo mismo a mi” (S15,7, comunicación personal, 2024).

De la misma manera, manifestaron reiterativamente que existen sentimientos de motivación y apoyo emocional “yo le diría algo como: no te rindas manito puede que esta no te fue bien pero en una próxima te vaya mejor y también lo apoyaría para que siga adelante” (S11,7, comunicación personal, 2024). “Pues les recomendaría que se esfuercen mucho más para la próxima, ya que la universidad es una ayuda para nuestro futuro” (S12,7, comunicación personal, 2024).

Por otra parte, el apoyo emocional se manifestó también en la empatía y la contención afectiva frente a experiencias adversas. Algunos estudiantes reconocen el impacto negativo de perder una oportunidad, indicando “porque perder una oportunidad así es catastrófico para cualquiera y trato de darles el mayor apoyo emocional de mi parte y hacerlo sentir mejor” (S13,7, comunicación personal, 2024). “Es primero a aconsejarlo a que el sí puede que tenga fe que todavía tiene tiempo y posibilidad ante todo alegría en su familia y apoyo incondicional de su núcleo familiar” (S18,7, comunicación personal, 2024). “Obviamente me sentiría mal por ellos, pero les ofrecería apoyo emocional ya que no podría hacer mucho más, los escucharía y trataría de ayudarlos en todo lo que pueda” (S21,7, comunicación personal, 2024). Estos factores influyen en su percepción y en su proceso formativo; frente a esto, expresaron:

> Me siento mal ya que si quisiera que esas personas que han pasado por eso cumplan sus sueños ya que se han esforzado han luchado para conseguirlo y también los animaría para que sigan luchando por sus sueños yo se que se desanimaron pero sería si uno cae volver a levantarse la vida es así y eso nos hace grandes personas. (S9,7, comunicación personal, 2024)

> Cuando mis compañeros me cuentan que no han logrado pasar a la vida universitaria, siento una mezcla de empatía y tristeza. Entiendo que cada uno tiene su propio camino y que enfrentar obstáculos es parte del proceso. Me gustaría poder ofrecerles apoyo y motivación, recordándoles que hay muchas oportunidades y que el éxito no se mide solo por la educación formal. Es

> importante que se sientan valorados y que sepan que siempre hay alternativas y caminos diferentes que pueden explorar. (S19,7, comunicación personal, 2024)

Por su parte, en la tercera categoría inductiva, correspondiente a las categorías de apoyo brindadas a los compañeros que no ingresan a la universidad, se identificaron apreciaciones relacionadas con la orientación motivacional, la generación de oportunidades y el apoyo emocional.

Ahora bien, respecto a las estrategias de apoyo que les brindan a los compañeros que no logran ingresar a la universidad, se identificó el factor de la orientación motivacional, por cuanto afirmaron que "impulsan a que siga intentando" (S1,8, comunicación personal, 2024). "Darle ánimos" (S3,8, comunicación personal, 2024). "Le diría que no se rinda y que se prepare un poco más para que pueda ingresar" (S5, 8, comunicación personal, 2024).

Asimismo, se destacó la promoción del esfuerzo y la resiliencia como parte del acompañamiento, al señalar que es necesario "ayudarle a esforzarse más y volver a presentar la prueba y aconsejarlo para motivar (S7,8, comunicación personal, 2024). "Apoyándolo y dándole la esperanza que si lo vuelve a intentar puede lograr algo bueno y le doy esa motivación para que siga adelante" (S13, 8, comunicación personal, 2024). "Que lo siga intentando, que a veces pasa pero que no se dé por vencido que el buen momento llegará" (S15,8, comunicación personal, 2024). "Que tiene que esforzarse ante todo ya que no hay que tener pensamientos negativos acerca de eso" (S16,8, comunicación personal, 2024). "Ayudarlos a buscar más opciones" (S2, 8, comunicación personal, 2024). "Que se aplique más e intente nuevamente obtener un buen puntaje icfes" (S6, 8, comunicación personal, 2024). "Ayudaría a buscar otras oportunidades el hecho es avanzar para superarse también lo ayudaría a estudiar para que vuelva a presentar la prueba del icfes" (S9, 8, comunicación personal, 2024).

Por otra parte, los estudiantes propusieron estrategias más concretas de apoyo académico, tales como fortalecer los hábitos de estudio y preparar nuevamente las pruebas de acceso "pues prepararlo más" (S10, 8, comunicación personal, 2024). "Pues le propondría tomar mejores hábitos estudiantiles como utilizar un método de estudio un ejemplo seria hacer cuadernillos de estudio e investigar más" (S12, 8, comunicación personal, 2024). "Ayudarlo a repasar y en lo que no entienda que yo sí y motivándolo" (S14, 8, comunicación personal, 2024).

Enseguida, se observó de manera reiterada que las estrategias de apoyo durante la preparación se convierten en un soporte para la motivación, en relación con ello, manifestaron "intentar ayudarlo a ver si puede entrar y sino buscar otras opciones para que siga estudiando" (S17, 8, comunicación personal, 2024). "Con un miedo porque no hay como pensar en que voy a desarrollar ni incluso en que voy hacer ni una carrera productiva" (S18, 8, comunicación personal, 2024). "Ofrecer un espacio seguro para que pueda expresar sus sentimientos y preocupaciones. "A veces, solo

necesitan ser escuchados" (S19, 8, comunicación personal, 2024). "Si tengo buen trabajo lo ayudaría dándole un puesto" (S20, 8, comunicación personal, 2024), "salida para que se desestrese, cambio de ambiente, palabras de apoyo, mentalidad positiva, ayuda de familia, amigos y parejas amorosas" (S21, 8, comunicación personal, 2024).

En conclusión, las capacidades interpersonales relacionadas con la conciencia social evidenciadas en tres categorías inductivas: las expectativas e información, los sentimientos ante el no ingreso y las estrategias de apoyo a compañeros en el tránsito hacia la universidad, permiten comprender las percepciones de los estudiantes frente a este proceso.

En la primera categoría inductiva, se destaca que los estudiantes consideraron las expectativas, la información y los sentimientos al momento de decidir sobre el tránsito a la universidad, integrando aspectos, como el futuro, el deseo de superación y de progresar, el proyecto de vida, las expectativas de familiares o amigos, así como la presión social y los miedos.

En la segunda categoría inductiva, emergen los sentimientos asociados a no lograr el ingreso a la universidad. En las percepciones analizadas, se observó que predominan emociones como la desmotivación, la tristeza, el miedo, la culpa y la reflexión; no obstante, también se identifican elementos como la motivación y el apoyo emocional.

A su vez, en la tercera categoría inductiva, vinculada con las estrategias de apoyo brindas a compañeros que no ingresan a la universidad, se identificaron apreciaciones relacionadas con la orientación motivacional, la generación de oportunidades y la ayuda en la preparación.

3.2.2. Capacidades interpersonales en la interacción con los demás

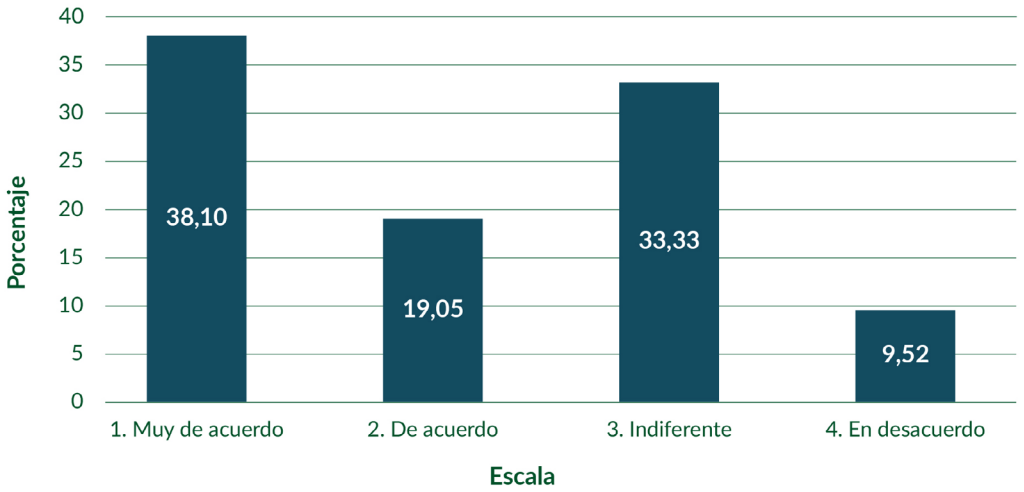
En relación con la capacidad interpersonal, desde la comprensión de la interacción con los demás en estudiantes de educación media rural, los datos cuantitativos y cualitativos evidenciaron que, en la transición a la universidad, predominan las reacciones frente a la presión que este proceso genera, así como las reflexiones orientadas a corregir las experiencias previas para prevenir errores en la vida universitaria, tal como se muestra en la Figura 19.

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos y los gráficos de barras que recogen la percepción de los estudiantes sobre las capacidades interpersonales asociadas a la relación con los demás en el paso a la universidad, en función de cada una de sus categorías inductivas (emergentes).

Análisis de datos cuantitativos

Figura 16

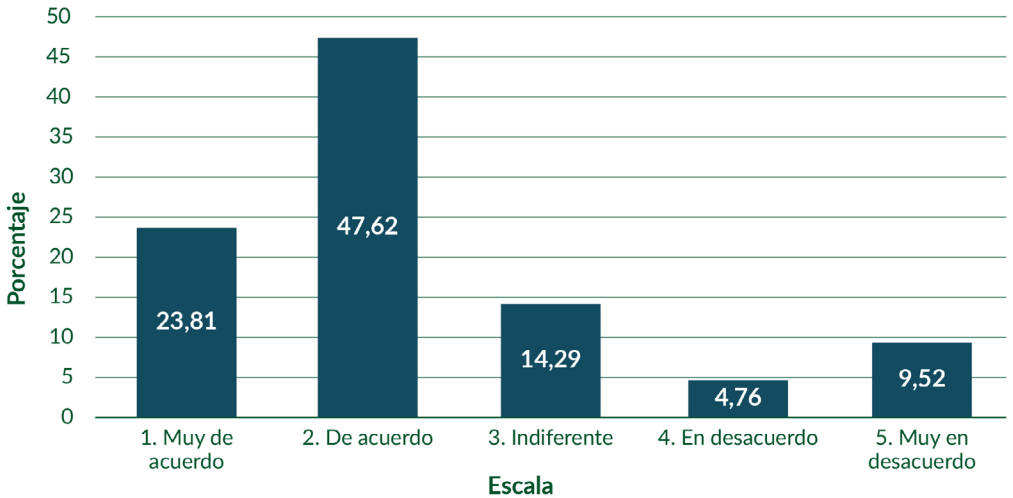
Capacidades interpersonales: reacciones frente a las opiniones en el tránsito a la universidad



En la Figura 16, se observa que el 57,1 % de los estudiantes expresó que se debe prestar atención a las reacciones y opiniones de los demás sobre el tránsito a la universidad; mientras que el 33 % manifestó indiferencia frente a este aspecto y el 9,5 % estuvo en desacuerdo con centrar su atención en las opiniones de los demás en este proceso.

Figura 17

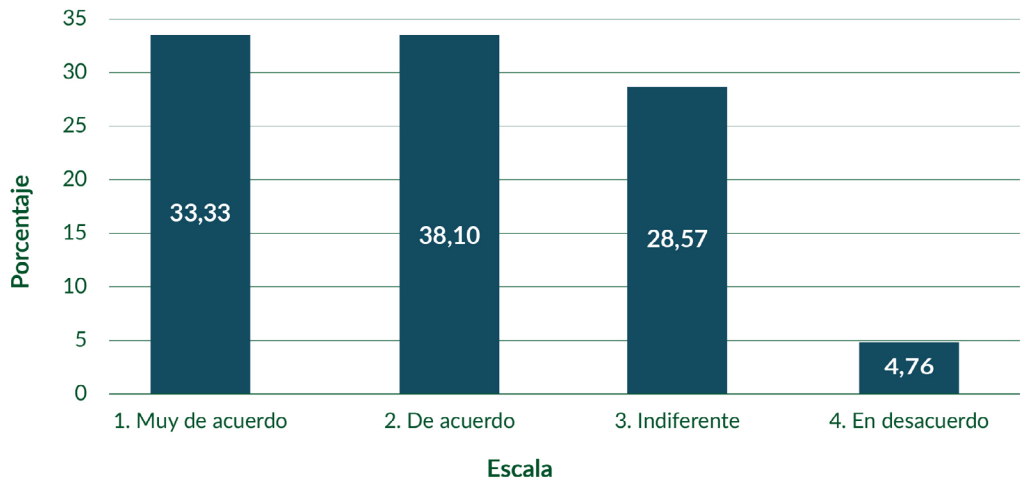
Reacciones frente a las opiniones de los demás en el ingreso a la universidad



En la Figura 17, se observa que el 71,4 % de los estudiantes señaló que, dentro de las capacidades interpersonales, se deben considerar las opiniones de los demás sobre el tránsito a la universidad; en tanto, al 14,2 % le resultó indiferente este aspecto y el 14 % estuvo en desacuerdo con tener en cuenta dichas opiniones.

Figura 18

Revisión de las experiencias según el manejo de conflicto



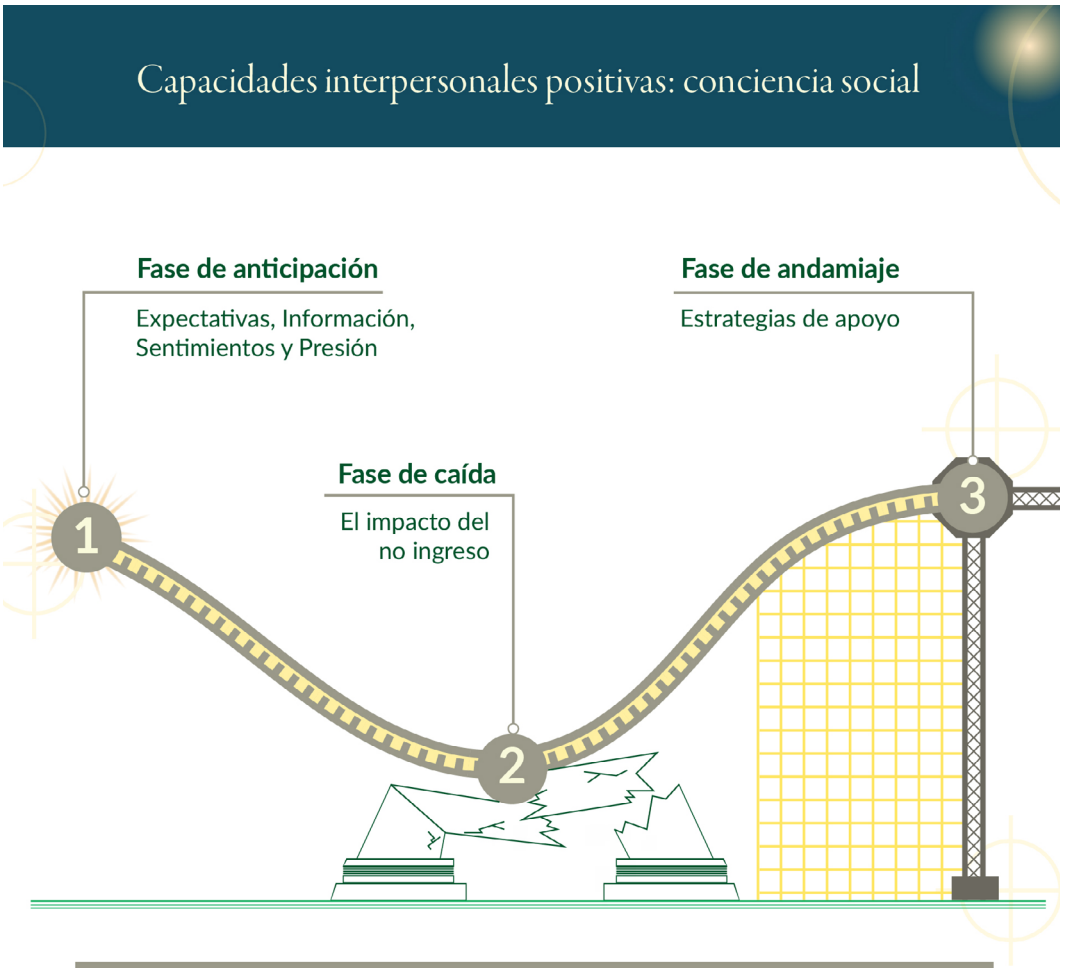
En la Figura 18, se observa que el 66,6 % de los estudiantes aseguró que se deben realizar revisiones a partir de las experiencias previas, en función del manejo de conflictos durante el tránsito a la universidad; el 28,5 % se manifestó indiferente frente a este tipo de revisiones y de manejo del conflicto, mientras que el 4,8 % estuvo en desacuerdo y con considerar estos aspectos.

Análisis cualitativo

El estudio, a partir de un enfoque de investigación descriptivo-interpretativo y proyectivo, asumió de forma complementaria el análisis y la recolección de información cualitativa junto con los datos cuantitativos presentados anteriormente, los cuales conservan las categorías y subcategorías referenciadas en la Figura 15. En ese sentido, en la Figura 19 se presentan los hallazgos correspondientes a las categorías inductivas, así como las percepciones expresadas por los estudiantes mediante la encuesta cualitativa.

Adicionalmente, se encontró que la relación con los demás, como componente de las capacidades interpersonales, permite comprender y escuchar a los demás de forma asertiva y constructiva en el contexto del tránsito de la educación media a la universidad. En esta línea, en la Figura 19, se observa la emergencia de dos categorías: las reacciones frente a la presión que experimentan los estudiantes y las revisiones de las experiencias previas para evitar repetirlas durante el tránsito hacia la universidad.

Figura 19
Capacidades interpersonales sobre relaciones positivas



Las capacidades interpersonales de los estudiantes se revelan en tres momentos clave del tránsito universitario: comprender las expectativas, procesar los sentimientos de fracaso y construir estrategias de apoyo.

Como se puede observar, en relación con la primera categoría inductiva, se evidenció que los estudiantes interpretaron las reacciones frente a las presiones asociadas al tránsito a la universidad. Estas reacciones se expresaron mediante emociones como tristeza, miedo, sorpresa y ansiedad; además, incluyeron procesos de reflexión sobre los intereses personales y, en algunos casos, la dificultad para expresar verbalmente sus expectativas frente al futuro.

En estos casos, las percepciones de las participantes relacionadas con sentimientos de tristeza, miedo, sorpresa y ansiedad se reflejaron en los registros “triste” (S1,9, comunicación personal, 2024). “Muy triste” (S2, 9, comunicación personal, 2024). “Mal porque esas actitudes pueden influenciar para que entre el miedo” (S14, 9,

comunicación personal, 2024). “Miedo porque, ya no vamos a estudiar en el mismo lugar ya no vamos a estar juntos, todos en diferentes carreras y que es un paso muy importante pero duro” (S15, 9, comunicación personal). “Que no hay que detenerse acerca del paso a la universidad ya que toca arriesgarse ante todo” (S16, 9, comunicación personal). “Me sorprendo” (S3,9, comunicación personal, 2024). “Ansiedad y estrés” (S8,9, comunicación personal, 2024).

Asimismo, surgieron apreciaciones que se configuran como emociones espontáneas como la reflexión sobre los intereses personales, provenientes de procesos de autorreflexión. En cuanto a ello refirieron “la verdad motivarlos más para que no se rindan en el sueño o la meta que tiene” (S7,9, comunicación personal, 2024). “De cada uno” (S6,9, comunicación personal, 2024).

No obstante, también resaltaron reflexiones críticas frente a las presiones externas, particularmente las familiares, que pueden generar malestar emocional, al respecto manifestaron “mal porque sus padres los están presionando demasiado para que tengan buenas notas y un buen puntaje y logren entrar a la universidad” (S17,9, comunicación personal, 2024). “Reflexionar sobre mis propios deseos: Tomaría un momento para pensar en lo que realmente quiero y si la universidad es el camino adecuado para mí. Es importante recordar que cada persona tiene su propio ritmo y objetivos” (S19,9, comunicación personal, 2024). “Trataría de ayudarlos a cambiar si opinión ya que la universidad es útil y nos ofrece más oportunidades pero si ellos mantienen su decisión entonces no puedo hacer nada más por ellos y no voy a seguir insistiendo” (S21, 9, comunicación personal, 2024).

Es necesario precisar que también se identificó la dificultad para expresar sus expectativas respecto a su futuro, esta situación se reflejó en registros que evidencian apreciaciones como “normal” (S4, 9, comunicación personal, 2024). “Pues no tengo reacción alguna, ya que es su vida y por lo tanto tienen diferentes metas (S5, 9, comunicación personal, 2024).

En contraste, también surgieron respuestas que, aunque menos frecuentes, evidencian una mayor elaboración y orientación hacia el acompañamiento, como “reaccionaria ayudándoles hacerles ver que la manera de seguir estudiando en una universidad es una gran manera de superarse para progresar en el futuro animarlos para que no se rindan” (S9, 9, comunicación personal, 2024). “Pues en mi caso no pasaría nada” (S12,9, comunicación personal, 2024). “Si es de estudiar pues la verdad ahí cambia la cosa porque yo no voy a dañar mi vida por alguien que no le interesa su futuro universitario” (S13,9, comunicación personal, 2024). “Las amistades malas que uno lo acompañan ante todo trabajos e incluso programas de computación” (S18,9, comunicación personal, 2024). “Pues no se la verdad como reaccionar” (S10,9, comunicación personal, 2024).

En la segunda categoría inductiva de las capacidades interpersonales, relacionada con la revisión de las experiencias previas para no repetirlas en la universidad (ver Figura 19), las percepciones analizadas evidenciaron aspectos más relevantes

como la responsabilidad, la mejora en la atención al estudio, la actitud, así como las lecciones aprendidas y las acciones de revisión.

En esta línea, las percepciones sobre la responsabilidad asociada al ingreso a la universidad que más destacaron entre los participantes fueron "ser más responsable por parte mía" (S1,10, comunicación personal, 2024). "Poder ser diferente en las notas y en lo académico y en la actitud" (S7,10, comunicación personal, 2024). "Sería más responsable al entregar mis actividades" (S19,10, comunicación personal, 2024). "Sería más responsable al entregar mis actividades (S20,10, comunicación personal, 2024). "Dejar de ser perezosa y no posponer las cosas" (S21,10, comunicación personal, 2024).

Desde esta perspectiva, los participantes enfatizaron los aspectos que corregirían al ingresar a la universidad "la falta de atención hacia el estudiante" (S2,10, comunicación personal, 2024). "No prestar la suficiente atención" (S3,10, comunicación personal, 2024). "La falta de actitud, en la universidad le pondría más empeño y más ganas y disciplina" (S14,10, comunicación personal, 2024). "En que algunas veces soy distraída y me va mal en mis trabajos, también en no dejarme llevar por lo que dicen los demás, solo enfocarme en una sola cosa y es terminar una carrera" (S15,10, comunicación personal, 2024).

Se comprende, así, que a partir de lo manifestado se resaltaron las lecciones aprendidas y los aspectos por corregir, los cuales se enfatizan en "proyectos" (S4, 10, comunicación personal, 2024). "Que no haiga exposiciones" (S5, 10, comunicación personal, 2024). "Podría ser en el aspecto de las notas, en la parte académica" (S9,10, comunicación personal, 2024). "Mejorar la gestión del tiempo" (S8, 10, comunicación personal, 2024). "Podría ser en el aspecto de las notas, en la parte académica" (S9,10, comunicación personal, 2024), "ingles" (S10,10, comunicación personal, 2024). "El desorden de los horarios no me gustaría volver a pasar" (S12, 10, comunicación personal, 2024). "Establecer un sistema de gestión del tiempo y tareas para evitar retrasos y estrés, ser más activa en las clases, participar en diferentes (S16,10, comunicación personal, 2024).

Por otra parte, emergen reflexiones relacionadas con aspectos personales y actitudinales, tales como "la mala toma de decisiones" (S17, 10, comunicación personal, 2024). "Tareas e incluso actitudes para mí y los demás profesores para que me ayuden en más a confiar entre más" (S18, 10, comunicación personal, 2024). En particular, se evidenció que es necesario fortalecer algunos aspectos, entre ellos, se mencionaron:

> Al ingresar a la universidad, podría proponerme a desarrollar habilidades de autonomía, como la gestión del tiempo y la organización personal. También podría enfocarme en ampliar mis redes sociales y profesionales, explorar nuevas áreas de interés a través de actividades extracurriculares y cursos, mejorar mi rendimiento académico con estrategias más efectivas, y priorizar el equilibrio entre el estudio y el trabajo. (S11, 10, comunicación personal, 2024)

> Las exposiciones en agroindustria porque (aunque no se si eso será si o nose xd) pues no me gustaría repetir lo mismo que hago aquí solo trabajo escrito y exposición eso ya cansa y para volver a repetir eso en la universidad es horrible y si la cosa es así yo a la universidad no entro porque mi salud no la quiero seguir dañando. (S13, 10, comunicación personal, 2024)

Asimismo, las percepciones expresadas por los participantes se configuran en un plano emocional; por ello, las reacciones ante las presiones propias de la vida estudiantil y las correcciones fraternas derivadas de las experiencias previas, orientadas a evitar repetirlas en el tránsito a la universidad, se asocian con emociones como tristeza, miedo, sorpresa y ansiedad. Estas emociones se acompañan de procesos de reflexión sobre los intereses personales y, en algunos casos, la dificultad de expresar expectativas respecto al futuro. De igual manera, emergen percepciones vinculadas a las correcciones fraternas observadas, en las que se enfatizan la responsabilidad, la mejora en la atención al estudio y la actitud, así como las lecciones aprendidas y las acciones de corrección.

En ese sentido, las capacidades interpersonales, para este estudio, representan un conjunto de habilidades fundamentales que permiten a los estudiantes de educación media rural establecer y mantener relaciones positivas, comunicarse de manera efectiva y colaborar constructivamente con los demás durante su transición a la educación superior. Estas capacidades se orientan hacia el exterior, es decir, hacia la interacción con otras personas en diversos contextos sociales y académicos.

Los hallazgos enfatizaron especialmente el desarrollo de las capacidades interpersonales asociadas a la conciencia social como la comprensión de necesidades y sentimientos de los demás. Esta constituye una dimensión fundamental, ya que permite a los estudiantes reconocer, comprender y responder de manera empática ante las experiencias y demandas ajenas. Además, se manifiesta en tres áreas críticas:

Expectativas, información y sentimientos. El 57,1 % de los estudiantes reportó estar de acuerdo en que consideran las expectativas, la información y los sentimientos de los demás en sus decisiones sobre el tránsito a la universidad. Los hallazgos revelaron que integran aspectos como el futuro, los objetivos de vida, las expectativas familiares y de amigos, así como las presiones sociales y los miedos del entorno cercano. Esta integración demostró que las decisiones no se toman de manera aislada, sino dentro de un ecosistema relacional complejo en el que las perspectivas de otros tienen peso significativo.

Sentimientos de compañeros no admitidos. El 61,8 % de los estudiantes manifestó la capacidad de sentir empatía frente a los compañeros que no fueron admitidos en la universidad. Esta empatía les permite comprender y compartir emociones como frustración, ansiedad, desmotivación y tristeza, lo que promueve una conexión genuina. Las categorías inductivas emergentes incluyeron desmotivación y tristeza, miedo, culpa y reflexión, así como motivación y apoyo emocional.

Estrategias de apoyo a compañeros. El 47,6 % de los estudiantes indicó que brinda apoyo a compañeros que no logran la admisión a la universidad. Este apoyo trasciende la empatía pasiva y se traduce en acciones concretas orientadas a sostener emocionalmente a otros, lo que refleja capacidades interpersonales de colaboración y solidaridad.

A partir de los hallazgos encontrados, se resaltan los siguientes aspectos:

Relaciones efectivas: comunicación y construcción de vínculos. Esta dimensión se configura como un eje fundamental, definida como la habilidad para establecer y mantener relaciones sanas, efectivas y satisfactorias con diversas personas. Además, integra componentes clave para la transición universitaria, como la comunicación efectiva, la resolución constructiva de conflictos, la colaboración y el trabajo en equipo.

Comunicación efectiva. La investigación destaca que una comunicación clara, respetuosa y bidireccional facilita las relaciones interpersonales positivas. En el contexto de la transición, permite a los estudiantes expresar sus necesidades, escuchar diversas perspectivas, solicitar apoyo y negociar expectativas con la familia, los amigos y los futuros compañeros universitarios.

Resolución constructiva de conflictos. El desarrollo de las capacidades interpersonales habilita a los estudiantes para enfrentar desacuerdos de manera constructiva, procurando soluciones que respeten las perspectivas de todas las partes involucradas. Esto resulta particularmente importante en contextos rurales, donde las presiones sociales y familiares pueden generar conflictos en torno a decisiones académicas y profesionales.

Colaboración y trabajo en equipo. Las capacidades interpersonales permiten a los estudiantes trabajar de manera efectiva en grupo, reconociendo que cada integrante aporta fortalezas particulares y contribuye al logro de objetivos compartidos. En la transición universitaria, esto facilita la conformación de redes de apoyo entre pares con experiencias similares.

Empatía: La empatía se configura como un componente fundamental presente en todas las dimensiones interpersonales. Se define como la capacidad de comprender, compartir y responder de manera sensible a las emociones, perspectivas y necesidades de los demás. En el contexto de estudiantes en transición, la empatía facilita el reconocimiento de la diversidad y el desarrollo de comportamientos prosociales.

Reconocimiento de la diversidad. Permite a los estudiantes comprender que sus compañeros experimentan la transición de manera diversa, en la cual enfrentan desafíos particulares derivados de sus contextos socioeconómicos, culturales y emocionales. El 61,8 % de los estudiantes demostró esta capacidad al ponerse en el lugar de los demás.

Comportamiento prosocial. La empatía impulsa acciones orientadas al bienestar de los demás, manifestándose en el apoyo emocional, la defensa de compañeros en situación de vulnerabilidad y la promoción de la inclusión. De igual manera, el impacto de las capacidades interpersonales sólidas en la transición a la vida universitaria se refleja en múltiples dimensiones, tales como el bienestar emocional y social, la adaptación académica y la prevención de la deserción.

Bienestar emocional y social. Los estudiantes con capacidades interpersonales desarrolladas experimentan mayor sentido de pertenencia, apoyo social y conexión, elementos clave para mitigar la soledad y el aislamiento que suelen acompañar la transición.

Adaptación académica. La comunicación efectiva y la colaboración facilitan la integración en comunidades académicas, la búsqueda de apoyo docente, el trabajo en proyectos grupales y el aprovechamiento del aprendizaje colaborativo.

Prevención de la deserción: Las redes de apoyo construidas mediante estas capacidades actúan como factores protectores frente al abandono universitario, especialmente en estudiantes de contextos rurales que enfrentan mayores barreras.

Finalmente, el desarrollo pedagógico de las capacidades interpersonales implica comprenderlas como potencialidades que deben transformarse en competencias mediante procesos de formación sistemática, experiencia práctica y aprendizaje vivencial. Este desarrollo requiere de pedagogías activas que promuevan:

- Las prácticas colaborativas estructuradas: espacios en los que los estudiantes ejerzan la comunicación, la negociación y la resolución de conflictos en contextos seguros.
- Los modelos de empatía: docentes y mentores que demuestren y fomenten la sensibilidad frente a diversas experiencias.
- Las comunidades de práctica: entornos donde la solidaridad, el apoyo mutuo y la responsabilidad social se consoliden como normas culturales.

En consecuencia, las capacidades interpersonales, cuando se desarrollan intencionalmente como competencias, permiten que los estudiantes de educación media rural no solo afronten de manera exitosa la transición a la educación superior, sino que también contribuyan a la construcción de comunidades académicas más inclusivas, empáticas y solidarias.

3.3. Capacidades para afrontar retos y desafíos: trazar metas y tomar decisiones en la transición a la universidad

En el estudio mencionado, a partir de la recopilación de la información, se identificó la tercera categoría asociada con las capacidades necesarias para asumir retos y desafíos. Esta se estructura en dos subcategorías: las capacidades para trazar y

alcanzar metas, y la toma de decisiones para la resolución de conflictos. De cada una de estas categorías emergieron dos categorías inductivas, las cuales se presentan a continuación, junto con su respectiva descripción estadística y las percepciones expresadas por los participantes.

3.3.1. Capacidades para trazar y conseguir metas.

El análisis descriptivo se realizó teniendo en cuenta los datos cuantitativos y la información cualitativa suministrada por los participantes del estudio. En seguida, se presenta el análisis cuantitativo y cualitativo, el cual finaliza con un proceso de triangulación de los datos para inferir las capacidades relacionadas con el trazado y el logro de metas.

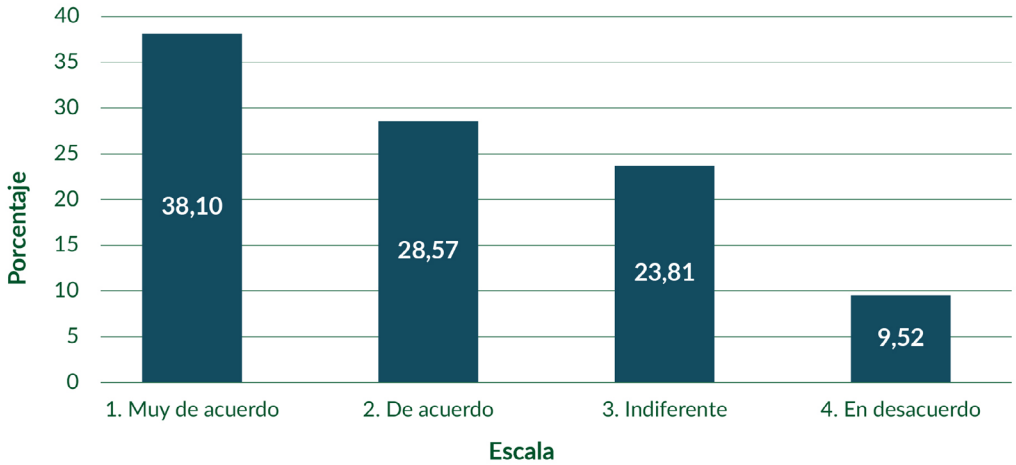
Análisis de datos cuantitativos

En relación con la capacidad para asumir desafíos y retos, desde la comprensión de trazar y alcanzar metas en estudiantes de educación media rural, los datos cuantitativos y cualitativos evidencian que, en la transición a la universidad, predominan las metas al momento del ingreso, los retos asociados a este proceso y las imitaciones de los compañeros como estrategia para no abandonar la formación, tal como se muestra en la Figura 23.

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos y los gráficos de barras que recogen la percepción de los estudiantes sobre las capacidades para asumir desafíos y retos, asociadas a las metas e imitaciones en el tránsito a la universidad, en función de cada una de las tres categorías inductivas.

Figura 20

Capacidades de afrontar desafíos, metas de crecimiento y motivación al ingresar a la universidad

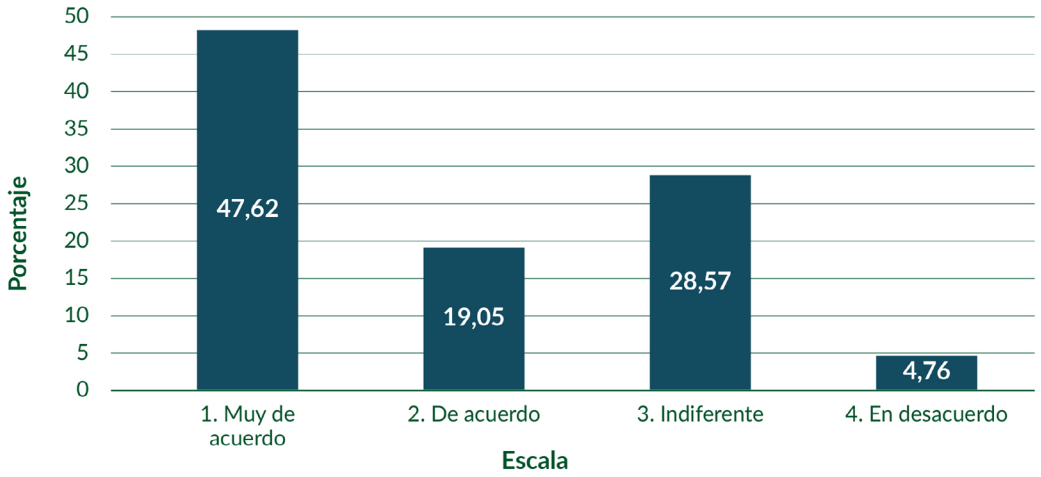


En la Figura 20, se observa que el 66,6 % de los estudiantes manifestó adoptar una mentalidad de crecimiento y fortalecer la motivación frente al tránsito a la

universidad. Por su parte, el 23,8 % se mostró indiferente ante estos aspectos, mientras que el 9,5 % expresó desacuerdo con la relevancia de este tipo de enfoques en el tránsito de la educación media a la universidad.

Figura 21

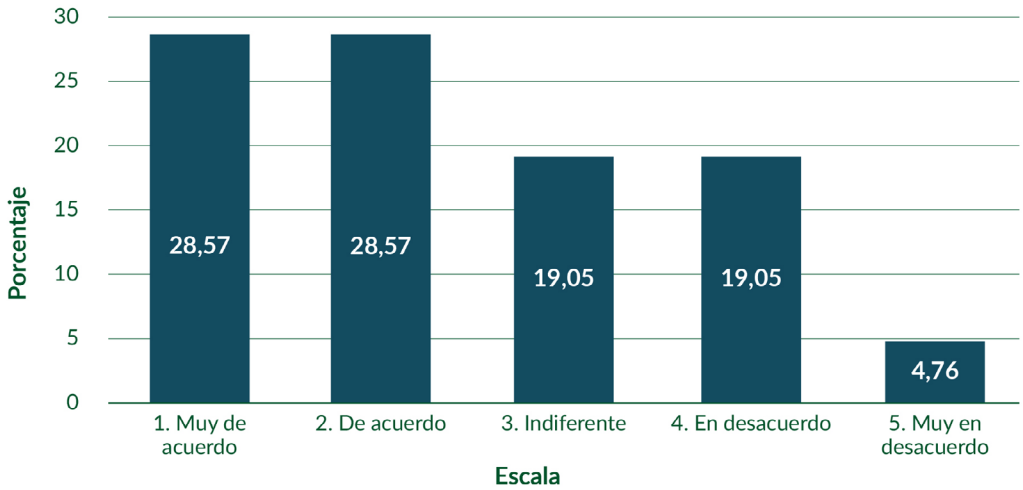
Capacidades de asumir desafíos y retos de preparación en grado once



En la Figura 21, se observa que el 67 % de los estudiantes afirmó la necesidad de prepararse para enfrentar los retos que asumidos en grado once y durante el tránsito a la universidad. Por su parte, el 29 % se mostró indiferente frente a estos retos, mientras que el 4,8 % estuvo en desacuerdo con la idea de afrontar este tipo de retos.

Figura 22

Capacidades de desafíos, imitaciones y estrategias para afrontar la transición a la universidad



En la Figura 22, se observa que el 57,1 % de los estudiantes manifestó la importancia de identificar las acciones de los demás y las estrategias para enfrentar el tránsito a la universidad. Por otro lado, el 19 % se mostró indiferente frente a este aspecto, mientras que el 23,7 % estuvo en desacuerdo con la necesidad de reconocer dichas acciones y estrategias en este proceso.

Análisis cualitativo

El estudio, enmarcado en un enfoque descriptivo-propositivo, incorporó de forma complementaria el análisis y la recolección de información cualitativa con los datos cuantitativos previamente presentados, en los cuales se mantienen las categorías y subcategorías definidas. En ese sentido, la Figura 23 presenta los hallazgos correspondientes a las categorías inductivas (emergentes) y las percepciones expresadas por los estudiantes mediante la encuesta cualitativa.

A partir de este análisis, se identificó que las capacidades para asumir desafíos y retos se configuran como cualidades potenciales del estudiante para realizar o aprender a desarrollar tareas, como trazar y alcanzar metas durante la transición de la educación media a la universidad. Por cuanto, en relación con la forma en que los estudiantes establecen metas al ingresar a la educación superior, en la Figura 23 se identifican tres categorías: metas al ingresar, retos en el proceso de ingreso y la imitación de los compañeros como estrategia para evitar la deserción durante el tránsito hacia la universidad.

Figura 23
Capacidades de desafíos para trazar y conseguir metas



En relación con la primera categoría inductiva, se destaca que los estudiantes percibieron que las capacidades para alcanzar las metas de ingreso a la universidad, en el proceso de toma de decisiones, se articulan en torno a cualidades y objetivos a desarrollar en el tiempo. Entre estas se identifican la responsabilidad, la actitud positiva, la disciplina y la puntualidad; así como la atención y la capacidad de adaptación, el liderazgo y la proyección profesional, además de los hábitos de estudio y la gestión del tiempo.

Estas cualidades se evidenciaron en los casos registrados sobre las metas al ingresar a la universidad, en los cuales se resalta, de manera recurrente, la importancia de ser responsable, mantener una actitud positiva, actuar con disciplina y cumplir con la puntualidad como condiciones fundamentales para afrontar con éxito el proceso de transición, al respecto afirmaron "ser puntual (S1,11, comunicación personal, 2024). "Ser más disciplinada, me enfocaría en lo que realmente importa y daría mi 100% para aprender mucho y terminar mi carrera con éxito" (S3,11, comunicación personal, 2024). "Tener la mente positiva y nunca rendirme sin importar los obstáculos" (S14,11, comunicación personal, 2024), "no darme por vencida, ser responsable en todo, tener una buena convivencia y ser mejor persona" (S15,11, comunicación personal, 2024). "Terminar la universidad después pensar en mi proyecto que voy a producir y ante todo llevar fe y alegría que si lo voy a lograr" (S18,11, comunicación personal, 2024). "Ser más responsable, entregar los trabajos a tiempo" (S19,11, comunicación personal, 2024). "Cuando estamos en la universidad cambia que los profesores no están pendientes de cómo vamos académicamente nos volvemos más responsables" (S20,11, comunicación personal, 2024).

Como puede observarse, en algunos casos, las metas al ingresar a la universidad se orientan hacia la atención y la capacidad de al entorno universitario, lo cual se reflejó al manifestar "asistir y prestar más atención ya que se trata de tener un buen futuro" (S2,11, comunicación personal, 2024). Adaptación, disciplina responsabilidad" (S4,11, comunicación personal, 2024). De igual forma, es frecuente la meta de Ser profesional y líder, es decir, los estudiantes le dan importancia a las cualidades de "ser una buena alumna por mi proceso" (S5,11, comunicación personal, 2024). "Ser el mejor del salón y obtener mejores resultados académicamente" (S6,11, comunicación personal, 2024). "Lograr y los sueños y la verdad poder esforzarme en la universidad" (S7,11, comunicación personal, 2024).

Asimismo, se identificaron metas vinculadas con la culminación de estudios y la proyección profesional, como "una meta que me trazaría al ingresar a la universidad es llegar al punto de graduarme de la profesión que ejerza, estar feliz con mis estudios mantenerme firme" (S9,11, comunicación personal, 2024). "El trabajo como ingeniero automotriz" (S10,11, comunicación personal, 2024). "Seria destacar y conseguir más conocimientos, ejemplo seria preguntar más cosas a los docentes de la universidad para poder guiarme mejor" (S12,11, comunicación personal, 2024). "Desarrollar habilidades de liderazgo y participar en proyectos o iniciativas estudiantiles" (S16,11, comunicación personal, 2024). "Mejorar la gestión de del

tiempo y la organización" (S17,11, comunicación personal, 2024). "Tener mi título y empezar a trabajar después seguir con mis estudios para mejorar y crecer más, llegar hasta la maestría o el doctorad" (S21,11, comunicación personal, 2024).

En esa línea, otra de las metas al ingresar a la universidad es la formación de hábitos de estudio y la adecuada gestión del tiempo, frente a esto manifestaron "desarrollar hábitos de estudio efectivo" (S8,11, comunicación personal, 2024). Además, declararon el desarrollo de cualidades como:

> Al ingresar a la universidad, podría proponerme enfrentar varios retos, como adaptarme a un entorno académico más exigente, gestionar mi tiempo de manera eficiente entre estudios y vida personal, y establecer nuevas conexiones sociales y profesionales. También podría buscar y desarrollar habilidades de independencia y autogestión, y manejar el estrés relacionado con las nuevas responsabilidades y expectativas. (S11,11, comunicación personal, 2024)

> Estudiar algo que me ayude a sobrevivir en la vida y ayudar a la comunidad con lo que estudie, además ayudar económica a mis padres para que ellos puedan tener todo lo que no han podido tener yo de grande a ellos les dare todo lo que ellos quieran porque mi otra meta es hacerlos feliz toda su vida. (S13,11, comunicación personal, 2024)

En la segunda categoría inductiva, correspondiente a las capacidades para trazar y alcanzar metas, se identificaron los retos asociados al ingreso a la universidad. A partir de las percepciones revisadas, se observó que los aspectos más relevantes se relacionan con el desarrollo de la autonomía, el deseo de superación personal, la culminación de la carrera profesional, la definición de voces y el apoyo a la familia.

Desde este contexto, las percepciones más significativas se vinculan con las cualidades de autonomía y superación, las cuales se caracterizan por la capacidad de enfrentar y superar obstáculos para el logro de metas, tal como se evidenció en los registros al afirmar "a depender ya de misma" (S1,12, comunicación personal, 2024). "Avanzar cada día más para ser mejor" (2,12, comunicación personal, 2024). "Lograr terminar mi carrera y ser muy exitosa" (S3,12, comunicación personal, 2024). "Que confíen en sus instintos para que arreglen en otras cosas pensamientos actitudes ante todo confianzas" (S18,12, comunicación personal, 2024). "Mis retos seria ser el que más destaque en la universidad, también graduarme de mi carrera con honores" (S12,12, comunicación personal, 2024). "Ser la mejor en mi carrera y hacerlo todo con dedicación y amor para que salga bien y todos miren un ejemplo" (S14,12, comunicación personal, 2024). "Tener honores, destacar en mis talleres o comportamientos" (S16,12, comunicación personal, 2024).

De igual forma, se observó con frecuencia que los estudiantes perciben como dificultades la culminación de la carrera profesional y la definición de sus intereses vacacionales, lo cual se reflejó al expresar "estrategias de estudio, relaciones, actitudes" (S4,12, comunicación personal, 2024). "Que pueda terminar mi

carrera" (S5,12, comunicación personal, 2024). "Poder terminar mi carrera" (S6,12, comunicación personal, 2024). "La verdad poderme acoplar en sus formas de educar y en la forma académica" (S7,12, comunicación personal, 2024). "Explorar y definir intereses profesionales" (S8,12, comunicación personal, 2024). "Me he propuesto acoplarme a la forma de cómo es entrar a una universidad ya que la forma en un colegio es diferente a la de la universidad en la forma de acoplarme a los estudios" (S9,12, comunicación personal, 2024). "Montar mi propio taller y tener mi vehículo" (S10,12, comunicación personal, 2024). "Tener algo de comedia y hacer reír a los nuevos que conozca" (S11,12, comunicación personal, 2024).

Adicionalmente, se identifican aspiraciones vinculadas tanto al ámbito académico como al desarrollo personal, tales como "ganar el semestre, terminar la carrera para ser alguien en la vida" (S19,12, comunicación personal, 2024). "Ganar el semestre, terminar mi carrera para ser alguien en la vida" (S20,12, comunicación personal, 2024).

De la misma forma, se identificaron retos asociados al ingreso a la universidad relacionados con el apoyo a la familia, por consiguiente, expresaron "trabajar de medio tiempo para ayudar a mi familia económicamente y devolverles todo lo que hicieron por mi" (S21,12, comunicación personal, 2024). "Tener un certificado de que soy profesional y hacer sentir orgullosos a mis padres" (S13,12, comunicación personal, 2024). "Seguir adelante" (S15,12, comunicación personal, 2024).

En la tercera categoría inductiva, referida a las capacidades para asumir retos y desafíos mediante el establecimiento de metas y objetivos asociados a la imitación de los compañeros como estrategia para evitar la deserción en la universidad, se identificaron diversas apreciaciones. Estas se agrupan en aspectos relacionados con el esfuerzo personal, la actitud y los intereses; la percepción de que la imitación no ha sido un factor determinante, la ausencia de referentes cercanos al contexto universitario, y, finalmente, la relevancia de la madurez, el apoyo y la disponibilidad de recursos como elementos que influyen en la permanencia en la educación superior.

Ahora bien, respecto a los esfuerzos, la actitud y los intereses asociados a la imitación de compañeros que han permanecido en la universidad, expresaron "la forma en que se esfuerzan por sus sueños" (S1,13, comunicación personal, 2024). "Trabajar en lo que lo va ayudar hacer alguien" (S2,13, comunicación personal, 2024). "Estudiar lo que realmente me gusta y no rendirme" (S3,13, comunicación personal, 2024). "Mostrar más actitud y poder acoplar en sus diferentes educaciones o esforzarme en nuestra carrera" (S7,13, comunicación personal, 2024). "Buena convivencia" (S10,13, comunicación personal, 2024). "El esfuerzo y la dedicación" (S14,13, comunicación personal, 2024). "Todo lo bueno, trabajo en equipo, dedicación, etc. (S21,13, comunicación personal, 2024). Adicionalmente, expresaron una actitud positiva frente a este aspecto:

> Lo que imitaría de mis compañeros que han logrado llegar a la universidad es el esfuerzo que se han puesto para lograrlo las ganas que le ponen a este gran reto la dedicación una buena actitud para lograr cumplir este gran sueño. (S9,13, comunicación personal, 2024)

Asimismo, se observó de manera reiterada que los estudiantes manifiestan la intención de imitar cualidades como la madurez, así como la búsqueda de apoyo y recursos. En ese sentido, manifestaron que "imitaría la madures para enfrentar distintos retos" (S5,13, comunicación personal, 2024). "Imitaría la madures y las diferentes expectativas" (S6,13, comunicación personal, 2024). "Su buen comportamiento y las ganas de salir adelante" (S19,13, comunicación personal, 2024). "Buscar apoyo y recursos" (S8,13, comunicación personal, 2024), "Establecer metas y objetivos o equipos de trabajo para colaborar y que aprendan de otros, establecer una red de apoyo y amistades dentro de la universidad" (S16,13, comunicación personal, 2024).

Sin embargo, otra de las percepciones sobre la imitación indicó que esta no ha resultado útil, en la medida en que algunos estudiantes manifestaron no contar con compañeros universitarios como referentes, por lo cual comunicaron "reconozco que no han ayudado mucho" (S4,13, comunicación personal, 2024). "Que dejaría a mis compas y me sería difícil hacer nuevos amigos" (S11,13, comunicación personal, 2024). "Pues no cuento con compañeros en la universidad ahora mismos" (S12,13, comunicación personal, 2024). "No tengo compañeros en la universidad" (S13,13, comunicación personal, 2024). "Pues que no confió en mi como debería ser entré otras cosas" (S18,13, comunicación personal, 2024). "Nada" (S20,13, comunicación personal, 2024).

En conclusión, las capacidades para asumir desafíos y riesgos se evidenciaron en un conjunto de cualidades orientadas al logro de metas de ingreso a la universidad, las cuales se configuran como objetivos relevantes a desarrollar en el tiempo. Entre estas se destacan la responsabilidad, la actitud positiva, la disciplina y la puntualidad; así como la atención y la capacidad de adaptación, el liderazgo y la proyección profesional, además de hábitos de estudio y la gestión del tiempo.

De igual manera, surgen cualidades asociadas a los retos en el proceso de ingreso a la educación superior. En las percepciones analizadas, se identificaron como aspectos centrales la necesidad de desarrollar autonomía, el deseo de superación personal, la culminación de la carrera profesional, la definición de intereses vocacionales y el apoyo a la familia.

Finalmente, en relación con la imitación de los compañeros como estrategia para evitar la deserción universitaria, se identificaron diversas percepciones, que incluyen: valoraciones asociadas al esfuerzo, la actitud y los intereses personales; la consideración de que la imitación no ha sido un factor determinante; la ausencia de referentes cercanos en el ámbito universitario; y la relevancia de la madurez, el

apoyo y los recursos disponibles como elementos clave para la permanencia en la educación superior.

3.3.2. Capacidades para tomar decisiones

El análisis descriptivo se realizó a partir de la integración de los datos cuantitativos y la información cualitativa suministrada por los participantes del estudio. De esta forma, se desarrolló, en primer lugar, el análisis cuantitativo y cualitativo, para posteriormente culminar con un proceso de triangulación de información. Este proceso permitió inferir las capacidades para asumir retos y tomar decisiones, los cuales se configuran a partir de aspectos positivos y negativos al finalizar la educación media e ingresar a la universidad, así como de las motivaciones y estrategias implementadas en el contexto escolar para prevenir el abandono universitario.

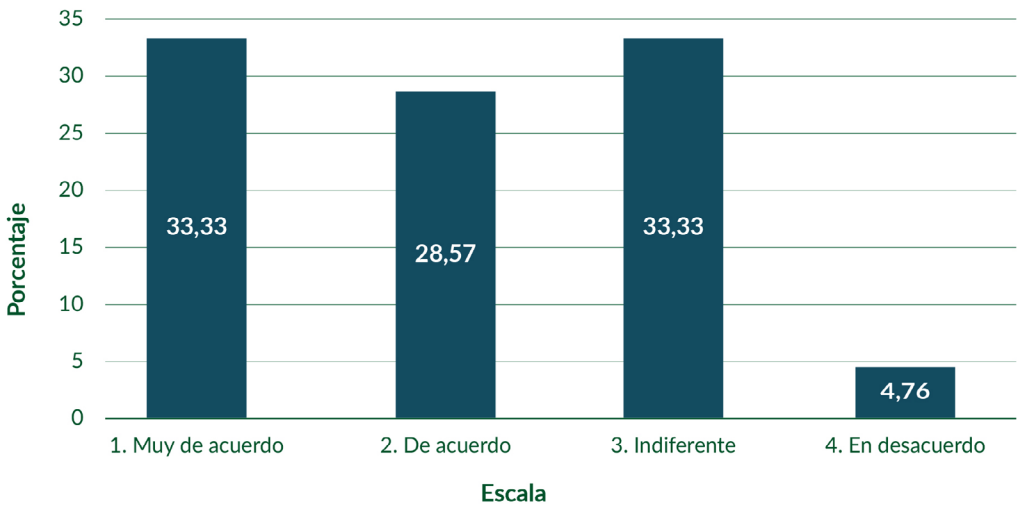
Análisis de datos cuantitativos

En relación con la capacidad para asumir desafíos y retos desde la comprensión de las cualidades asociadas a la toma de decisiones en estudiantes de educación media rural, los resultados evidenciaron la relevancia de aspectos como la valoración de lo positivo y negativo al terminar el colegio e ingresar a la universidad, así como las motivaciones y estrategias implementadas en la institución educativa para prevenir el abandono universitario.

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos y los gráficos de barras que recogen la percepción de los estudiantes sobre los aspectos mencionados anteriormente.

Figura 24

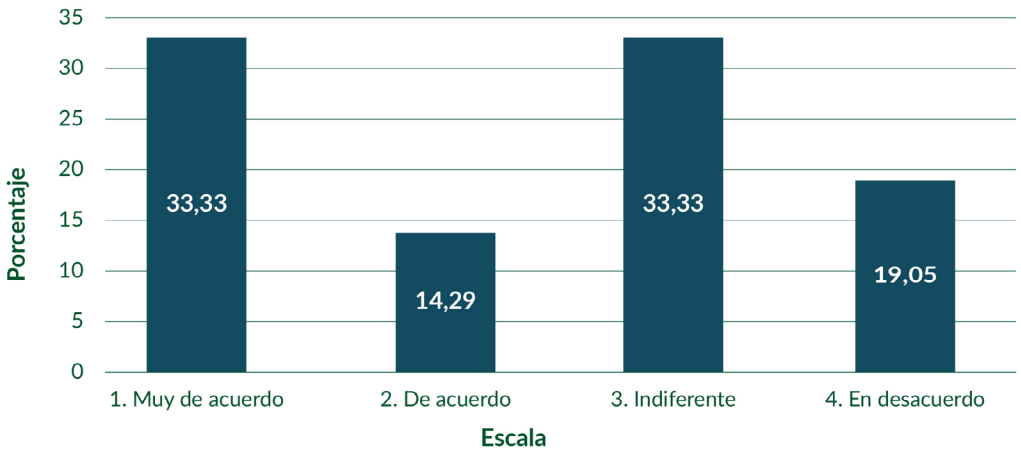
Capacidades para asumir desafíos y retos con diversas explicaciones



En la Figura 24, se observa que el 61 % de los estudiantes expresó que las capacidades para asumir desafíos implican la generación de explicaciones nuevas y diferentes en el tránsito a la universidad. Por consiguiente, al 33 % le resultaron indiferentes estas formas de interpretación, mientras que el 4,8 % estuvo en desacuerdo con la idea de que existan explicaciones novedosas sobre la transición de la educación media académica a la universidad

Figura 25

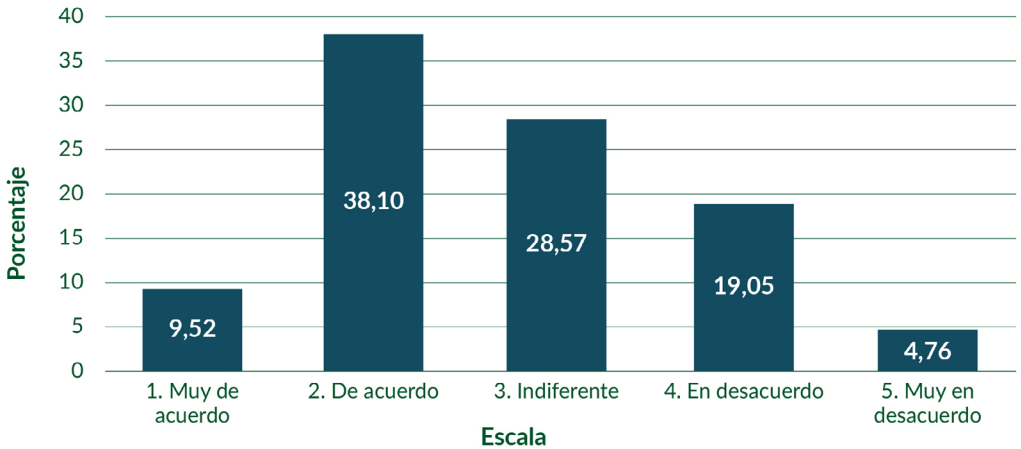
Capacidades de identificación, cuestionamiento y toma de decisiones en el tránsito a la universidad



En la Figura 25, se observa que el 47 % de los estudiantes manifestó que las capacidades para asumir desafíos implican procesos de identificación, cuestionamiento y toma de decisiones en el tránsito a la universidad; el 33 % se mostró indiferente frente a estos procesos y el 19,0 % estuvo en desacuerdo con la existencia de dichas capacidades en el paso de la educación media académica a la educación superior.

Figura 26

Capacidad de reconocer decisiones no acertadas en la elección de la carrera profesional



En la Figura 26 se observa que el 47 % de los estudiantes comunicó que existen capacidades para reconocer no haber tomado las mejores decisiones al seleccionar la carrera profesional; el 29 % se mostró indiferente frente a esta capacidad de reconocimiento, mientras que el 23 % estuvo en desacuerdo con la existencia de dichas capacidades en el proceso de elección vocacional.

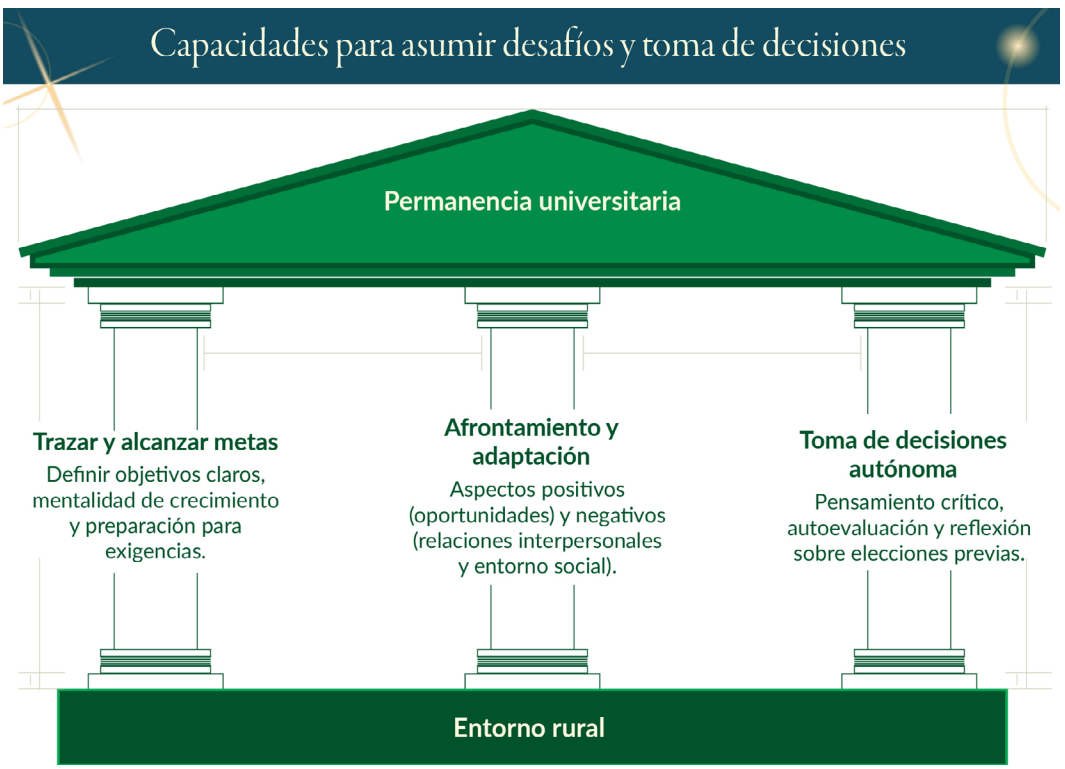
Análisis cualitativo

El estudio, enmarcado en un enfoque descriptivo-propositivo, incorporó de forma complementaria el análisis y recolección de información cualitativa junto con los datos previamente presentados, en los cuales se mantienen las categorías y subcategorías definidas. De esta forma, la Figura 27 presenta los hallazgos correspondientes a las categorías inductivas y a las percepciones expresadas por los estudiantes mediante la encuesta cualitativa.

A partir de este análisis, se identificó que las capacidades para asumir desafíos y retos, permiten comprender los procesos de la toma de decisiones en el tránsito de la educación media a la universidad. En relación con estas capacidades, en la Figura 27, surgen dos categorías inductivas: los aspectos positivos y negativos al terminar el colegio e ingresar a la universidad y las motivaciones y estrategias implementadas en la institución para prevenir el abandono universitario.

Figura 27

Capacidades para asumir desafíos y toma de decisiones



Como se puede observar, en relación con la primera categoría inductiva, se resalta que los estudiantes percibieron tanto los aspectos positivos como negativos al culminar el colegio e iniciar el proceso de transición a la universidad.

En estos casos, las percepciones de los participantes en relación con los aspectos negativos al finalizar este evidenciaron las preocupaciones. Por ejemplo, algunos estudiantes señalan que "ya no sería lo mismo como en el colegio" (S1,14, comunicación personal, 2024). "Que en la vida universitaria hay que contar con un presupuesto económicamente" (S5,14, comunicación personal, 2024). "Negativo que voy a iniciar de nuevo" (S10,14, comunicación personal, 2024). "De negativo que ya no cuente con los recursos de mis padres, para que me ayuden en mi proceso universitario" (S6,14, comunicación personal, 2024).

Por otra parte, se identifican inquietudes frente a las relaciones interpersonales y el entorno social, como la posibilidad de influencias negativas por parte de pares "que a veces puede haber malos compañeros que lo influyen a no ponerle empeño y de bueno que nos vamos con muchos conocimientos" (S14,14, comunicación personal, 2024). "Lo negativo es que los profesores no están pendientes de nosotros (S20,14, comunicación personal, 2024). "Lo negativo es que los profesores no están pendientes de nosotros" (S19,14, comunicación personal, 2024). "Lo negativo del cambio del ambiente y alejarme de seres queridos o amigos" (S16, 14, comunicación personal, 2024). "Negativo que ya no volvería a ver a mis amigos ya que todos tomaríamos distintos rumbos" (S17,14, comunicación personal, 2024). "Lo negativo es que los profesores no están pendientes de nosotros" (S19,14, comunicación personal, 2024).

Asimismo, se identificaron percepciones asociadas a aspectos positivos al finalizar el colegio e ingresar a la universidad. En este sentido, algunos participantes expresaron que este tránsito representa una oportunidad de acercarse a sus metas, como se evidenció en sus declaraciones "positivo que estaría más cerca de la gran meta" (S2,14, comunicación personal, 2024). "Me abren nuevas puertas" (S10,14, comunicación personal, 2024). "A mi persona ninguna motivación los que me han motivado son mis padres y mis amigos" (S11,14, comunicación personal, 2024). "Lo positivo es que avanzo a otra etapa y sabré que mis esfuerzos en el colegio valieron la pena" (S12,14, comunicación personal, 2024). "Que aprendí muchas cosas, valores, principios, el valor e importancia de estudiar y ser una persona de bien y que debo aprovechar las oportunidades" (S15,14, comunicación personal, 2024). "Lo positivo seria que logre un gran avance acerca de mis metas" (S16,14, comunicación personal, 2024).

Por otra parte, se identifican percepciones relacionadas con el desarrollo de la autonomía y la identidad personal, al mencionar procesos de autoafirmación como "pues primero ayudándome a pensar como yo pienso y actuar como yo actuó y como yo me tarifo" (S18,14, comunicación personal, 2024). "Lo positivo de estar en la universidad es que cuando tengamos carrera ya vamos a terminar nuestra vida

de estudiante (S19,14, comunicación personal, 2024). “Lo positivo de estar en la universidad es que cuando tengamos una carrera ya vamos a terminar nuestra vida de estudiante” (S20, 14, comunicación personal, 2024).

En la segunda categoría inductiva relacionada con las capacidades para la toma de decisiones en función de las motivaciones y estrategias implementadas en el contexto escolar para prevenir la deserción universitaria se observó, a partir de las percepciones analizadas, que los aspectos más relevantes se asocian con la motivación intrínseca y la proyección hacia el futuro. No obstante, también se evidenció la percepción de limitada presencia de motivación institucional y de estrategias orientadas a la elección de la carrera profesional.

En este sentido, se identificaron diversas percepciones que dan cuenta de cualidades vinculadas con la toma de decisiones, especialmente aquellas relacionadas con la motivación intrínseca y las expectativas de futuro como factores que contribuyen a prevenir el abandono universitario, frente a esto afirmaron “pues poner de nuestra parte ya que es por el futuro de nosotros mismos” (S1,15, comunicación personal, 2024). “Centrarse en el verdadero objetivo” (S2,15, comunicación personal, 2024). “Pues nos hacen caer en cuenta que con el estudio podemos salir adelante” (S5,15, comunicación personal, 2024). “Me motivaron implementando en mis pensamientos más claros para continuar mis estudios” (S6,15, comunicación personal, 2024). “Pues que soy un excelente estudiante” (S10,15, comunicación personal, 2024).

Prosiguiendo con el análisis, los practicantes enfatizaron la ausencia de motivación institucional, En ese sentido, algunos estudiantes señalaron que “en el colegio no he tenido motivación, aunque en el caso de mis amigos me han motivado” (S12,15, comunicación personal, 2024).

A partir de lo anterior, se destacaron las estrategias relacionadas con la orientación para la selección de la carrera profesional, como la participación en ferias universitarias y el acceso a información vocacional, lo cual se evidenció al afirmar que “hacernos conocer ferias de universidades y hablarnos sobre lo que podríamos escoger que nos puede gustar y con las encuestas” (S14,15, comunicación personal, 2024). De igual manera, se destacó el papel del entorno familiar como fuente de motivación “mi familia fue la que me motivo, hablando conmigo, estando para mí y siendo un buen ejemplo” (S21,15, comunicación personal, 2024). Además, afirmaron que:

> Mis padres me dicen en que ellos no quieren que yo me quede ahí nomas, ya que ellos dejaron de estudiar y ahora trabajan en la agricultura y eso es duro es más yo he ido y de verdad es duro. Entonces lo que ellos quieren es que yo sí salga adelante y cumpla mis sueños ya que es bueno para mi futuro. (S15,15, comunicación personal, 2024)

A partir de las percepciones expresadas por los participantes, se evidenció que estas se van configurando en torno a dimensiones emocionales que influyen en la

capacidad para la toma de decisiones. De esta forma, tanto los aspectos positivos como negativos, junto con las motivaciones y las estrategias implementadas en el contexto escolar para prevenir la deserción, destacan la relevancia de la motivación intrínseca y la proyección hacia el futuro. No obstante, algunos estudiantes señalan la ausencia de motivación por parte de la institución educativa y, en ciertos casos, del entorno familiar, al considerar que la responsabilidad recae principalmente en el propio estudiante.

Para los estudiantes de educación media rural, la transición a la universidad constituye un período crítico que exige el desarrollo de un conjunto específico de capacidades orientadas a asumir retos, trazar metas y tomar decisiones informadas. Estas habilidades, que trascienden lo estrictamente académico, resultan fundamentales para una adecuada adaptación y permanencia en la educación superior.

En este contexto, la capacidad para trazar y alcanzar metas se entiende como la habilidad de los estudiantes para definir objetivos claros y diseñar estrategias que permitan su cumplimiento. Esta capacidad se compone de diversas cualidades y percepciones identificadas en los estudiantes durante su transición. En primer lugar, en relación con las metas de crecimiento y motivación, el 66,6 % de los estudiantes consideró fundamental adoptar una mentalidad de crecimiento y fortalecer la motivación para el ingreso a la universidad. Entre las metas planteadas se encuentran el desarrollo de la responsabilidad, la disciplina y la puntualidad, el fortalecimiento de los hábitos de estudio, la adecuada gestión del tiempo y la aspiración a convertirse en profesionales y líderes.

En segundo lugar, respecto a los retos en la preparación, el 67 % de los estudiantes reconoció la necesidad de prepararse para enfrentar las exigencias del último año de educación media y del proceso de transición. Entre los principales desafíos se identificaron el desarrollo de la autonomía, la culminación de la carrera profesional, la definición de intereses vocacionales y el deseo de contribuir al bienestar familiar.

En tercer lugar, en cuanto a las estrategias para afrontar la transición, el 57,1 % de los estudiantes reconoció la importancia de identificar las acciones y estrategias de sus compañeros como un referente para enfrentar el ingreso a la universidad. En ese sentido, la imitación de esfuerzos, las actitudes, niveles de dedicación y la búsqueda de apoyo se configuran como una estrategia que puede contribuir a la permanencia en la educación superior.

Por otra parte, la capacidad para tomar decisiones implica la habilidad de evaluar situaciones, considerar alternativas y elegir cursos de acción de manera reflexiva y autónoma. Esta capacidad se manifiesta a través de diversos procesos cognitivos y emocionales. En relación con la asunción de retos con nuevas perspectivas, el 61 % de los estudiantes consideró necesario generar explicaciones innovadoras, diferentes y contextualizadas frente a los desafíos que se presentan, lo que evidencia flexibilidad cognitiva y capacidad de adaptación.

Asimismo, el 47 % de los estudiantes valoró los procesos de identificación, cuestionamiento y toma de decisiones en el tránsito a la universidad; lo que demuestra el desarrollo del pensamiento crítico y la autoevaluación. De igual forma, este mismo porcentaje reconoció la importancia de reflexionar sobre decisiones previas, como la elección de la carrera profesional, lo cual constituye un ejercicio de autocrítica constructiva que favorece el ajuste de estrategias futuras.

Finalmente, en relación con la motivación y las estrategias para evitar la deserción: se evidenció que la permanencia en la educación superior está fuertemente influenciada por la motivación intrínseca, la proyección hacia el futuro y el apoyo familiar. No obstante, los estudiantes también perciben limitaciones en la motivación institucional y en las estrategias de orientación vocacional, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer el acompañamiento desde las instituciones educativas.

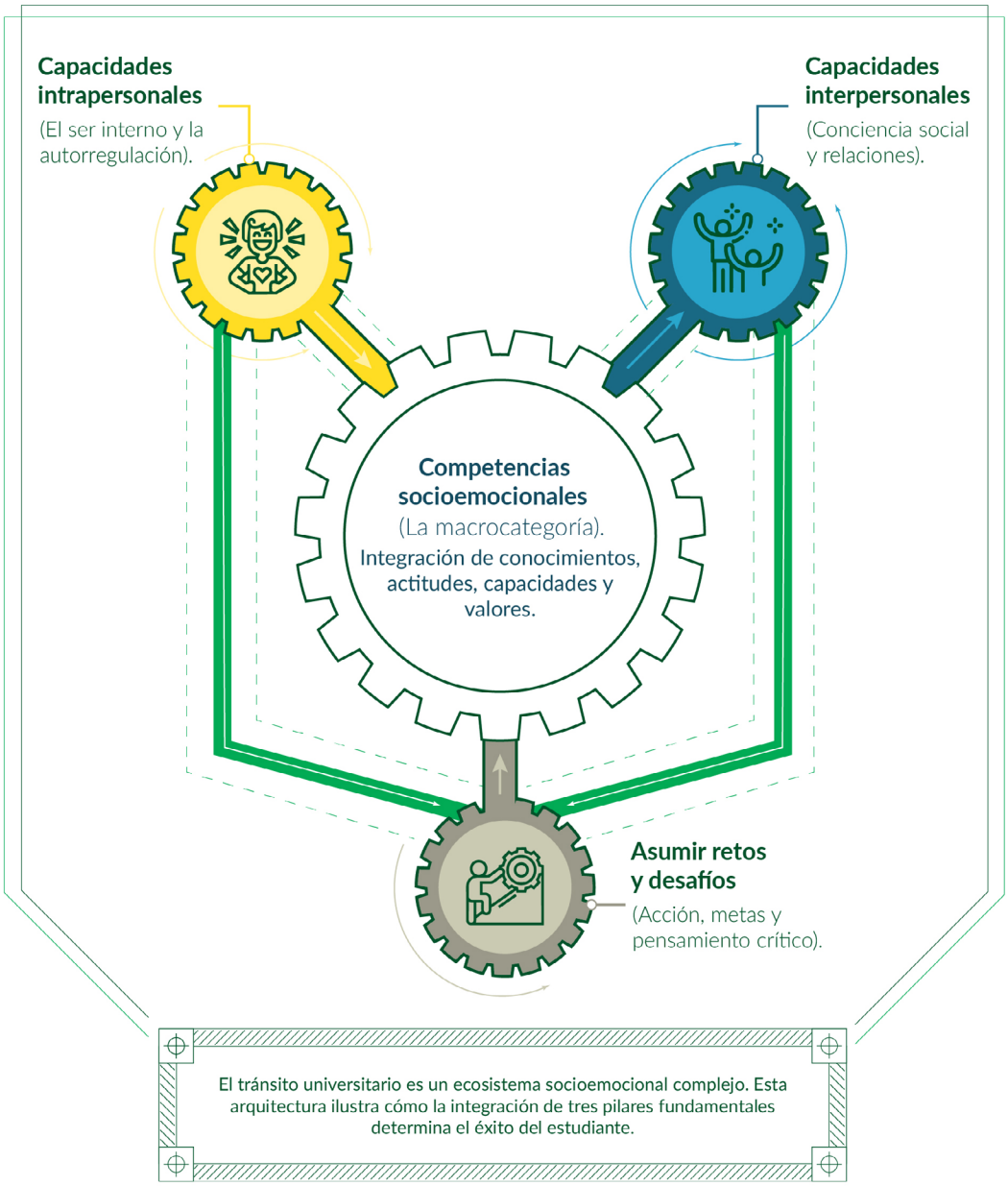
En resumen, las capacidades para enfrentar los desafíos en la transición universitaria no se limitan a un único aspecto, sino que constituyen un conjunto interrelacionado de habilidades que incluyen la formulación de metas, la resiliencia frente a los retos, la imitación estratégica, el pensamiento crítico y la toma de decisiones reflexiva. El fortalecimiento de estas capacidades es un factor determinante para que los estudiantes de entornos rurales no solo accedan a la educación superior, sino que también logren permanecer y desarrollarse con éxito en ella.

3.4. De la experiencia compartida, a los signi cantes representados en capacidades humanas en el tránsito a la vida universitaria

A partir del proceso de triangulación de la información, basado en la recolección de información a los dos instrumentos cuantitativo y cualitativo, se establecieron relaciones entre categorías, subcategorías, categorías inductivas y una macro categoría emergente. Este proceso de análisis permitió identificar que, a partir de las experiencias compartidas, se construyeron significados asociados a las capacidades humanas en el tránsito a la vida universitaria, los cuales se representan a continuación.

Figura 28

Categoría selectiva: relación entre categorías, subcategorías y categorías inductivas



Como se puede observar en la Figura 28, la macrocategoría o categoría central —desarrollo de competencias socioemocionales— se configura como el conjunto de características que permite a una persona desempeñarse óptimamente a partir de la integración de conocimientos, actitudes, capacidades y valores. En el marco de este estudio, dicha macrocategoría emerge de la relación entre tres capacidades: las capacidades intrapersonales, las capacidades interpersonales y las capacidades para asumir retos y desafíos.

De esta manera, la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos permitió analizar las relaciones existentes entre las capacidades y su contribución al desarrollo de competencias en estudiantes en tránsito a la educación superior. En primer lugar, se infiere que el proceso de reflexión sobre sí mismo surge de las capacidades intrapersonales asociadas a la toma de decisiones en el paso del colegio a la vida universitaria. Según los participantes, existe un nivel significativo de acuerdo respecto a la influencia en la toma de decisiones (57,1 %), la presencia de desafíos académicos (71,4 %) y las reacciones emocionales asociadas (52,3 %).

Asimismo, los estudiantes identificaron que estas decisiones están influenciadas principalmente por el entorno familiar, así como por amigos cercanos. Esta influencia es percibida, en muchos casos, como positiva, en tanto se asocia con la posibilidad de mejorar el futuro y acceder a nuevas oportunidades. Además, se encontró que, con una media de 2,3 en la escala, los estudiantes reconocieron el desarrollo del autoconocimiento como un componente relevante. Sin embargo, algunos estudiantes manifestaron que las influencias pueden ser tanto positivas como negativas, e incluso, en ciertos casos, resultan indiferentes frente a estos factores.

En correspondencia con estos hallazgos, los datos cualitativos señalaron que las capacidades intrapersonales de autoconocimiento están relacionadas con la toma de decisiones, los desafíos académicos y las reacciones emocionales durante el tránsito hacia la universidad. En este contexto, los estudiantes destacaron la influencia de la familia y amigos, así como factores positivos como la proyección hacia el futuro y la identificación de nuevas oportunidades. En cuanto a los desafíos académicos, mencionaron aspectos como la responsabilidad, la madurez, el esfuerzo y la necesidad de superación. Respecto a las reacciones emocionales, se identifican sentimientos de felicidad y expectativas de nuevos proyectos, junto con emociones como la nostalgia, el orgullo, la incertidumbre y la sensación de no estar completamente preparados.

En relación con la autorregulación, la triangulación de los datos permitió identificar que las capacidades intrapersonales asociadas a la postergación de gratificaciones, la preparación académica y la gestión son fundamentales en el proceso de transición. Los participantes expresaron un nivel de acuerdo significativo (media de 2,5) respecto a la importancia de renunciar a gratificaciones inmediatas (57,1 %), así como a la preparación emocional (47,6 %) y a la tolerancia a la frustración (42,86 %). Sin embargo, también se evidencia que un grupo de estudiantes manifestó indiferencia frente a estas capacidades.

Desde el análisis cualitativo, se destaca que la autorregulación se asocia con elementos como la valoración, el apoyo, la motivación bajo presión, la identificación de oportunidades y el aprovechamiento de recursos. Asimismo, los estudiantes manifiestan sentirse, en algunos casos, preparados para asumir los retos, aunque reconocen la presencia de emociones tanto positivas como negativas, así como sentimientos de incertidumbre.

Asimismo, los resultados evidenciaron que una proporción de estudiantes manifestó indiferencia frente a este tipo de capacidades, en relación con la postergación de gratificaciones (23,8 %), la preparación académica desde lo emocional (42,9 %) y la tolerancia frente a la frustración (38,1 %). En correspondencia con los datos cuantitativos, los hallazgos cualitativos permitieron identificar que, dentro de las capacidades intrapersonales de autorregulación, se destacan la capacidad de postergar gratificaciones, la preparación académica desde la dimensión emocional y la tolerancia a la frustración en el tránsito hacia la universidad.

En cuanto a la postergación de gratificaciones, los registros evidenciaron aspectos como la valoración de metas, el apoyo recibido, la motivación bajo presión, el reconocimiento de oportunidades y su aprovechamiento de manera estratégica. Por otra parte, los estudiantes manifestaron sentirse preparados y con habilidades para asumir el reto, aunque también expresaron experiencias emocionales tanto positivas como negativas, así como sentimientos de incertidumbre frente al proceso de transición.

En segundo lugar, respecto a las capacidades interpersonales, en la construcción de relaciones positivas, se identificaron dos subcategorías: la conciencia social y la relación con los demás. A partir de la triangulación de los datos, se infirió que estas capacidades se manifiestan en aspectos como las expectativas, la empatía y el apoyo a los compañeros durante la transición a la universidad. Los resultados cuantitativos mostraron niveles de aceptación (media de 2,0) respecto a la existencia de expectativas, información y emociones asociadas al ingreso a la educación superior (57,1 %), así como sentimientos relacionados con no haber sido admitido (61,9 %) y la implementación de estrategias de apoyo (76,2 %).

En relación con la interacción con los demás, se observó que las experiencias compartidas se configuran a partir de reacciones emocionales frente a la presión social, así como de procesos de aprendizaje derivados de vivencias previas. Estas experiencias incluyen emociones como tristeza, miedo, sorpresa y ansiedad, así como reflexiones sobre intereses personales y el futuro. Igualmente, se evidencian aprendizajes relacionados con la responsabilidad, la actitud, la atención académica y las lecciones aprendidas.

Sin embargo, a partir de los datos cualitativos, se evidenció que la percepción de los estudiantes sobre las capacidades interpersonales, en relación con la conciencia social, se organiza en tres categorías inductivas: las expectativas e información, los sentimientos ante la posibilidad de no lograr el ingreso y las estrategias de apoyo entre compañeros en el tránsito hacia la universidad.

En este sentido, en la primera categoría inductiva se destacó que los estudiantes consideran las expectativas, la información y los sentimientos como elementos clave en la toma de decisiones sobre el paso a la educación superior. Estos aspectos se integran en dimensiones como la proyección hacia el futuro, los deseos personales,

la búsqueda de estabilidad, la construcción del proyecto de vida, las expectativas familiares o de los pares, así como la influencia de la presión social y los miedos asociados a este proceso de transición.

En la segunda categoría inductiva relacionada con las capacidades interpersonales surgen los sentimientos asociados a la posibilidad de no lograr el ingreso a la universidad. A partir de las percepciones analizadas, se identificaron como aspectos predominantes la desmotivación y la tristeza, el miedo, la culpa y la reflexión, así como la presencia de motivación y apoyo emocional como respuestas ante esta situación.

Por su parte, en la tercera categoría inductiva, relacionada con las capacidades interpersonales de la conciencia social y las estrategias de apoyo brindadas a compañeros que no logran ingresar a la universidad, se evidenciaron percepciones asociadas con la orientación motivacional, la identificación de oportunidades y el acompañamiento en los procesos de preparación académica.

Continuando con el análisis de esta categoría, se encontró que las capacidades interpersonales con relación a los demás se configuran a partir de las percepciones expresadas por los participantes, las cuales se articulan en torno a diversas emociones. Por ello, las reacciones frente a las presiones como estudiantes y las correcciones fraternas derivadas de experiencias previas, se componen de emociones como tristeza, miedo, sorpresa y ansiedad. Igualmente, se evidenciaron procesos de reflexión sobre los intereses personales y, en algunos casos, incertidumbre frente al futuro.

De igual manera, emergen percepciones relacionadas con las correcciones fraternas, las cuales enfatizan aspectos como la responsabilidad, la mejora en la atención al estudio, la actitud frente al aprendizaje, así como las lecciones aprendidas y los ajustes necesarios para afrontar de manera más adecuada la transición a la educación superior.

En concordancia con estos hallazgos cualitativos, los resultados cuantitativos indicaron que los estudiantes manifestaron aceptación (2,1 media) frente a las reacciones derivadas de las opiniones de otros (57,1 %), la influencia de las opiniones de los demás (71,4 %) y las correcciones basadas en experiencias previas (66,7 %). No obstante, se identificaron niveles de indiferencia en algunos participantes (33,3 %), las opiniones de los demás (14,29 %) y las correcciones basadas en el manejo de conflictos (28,6 %), mientras que el porcentaje de desacuerdo es reducido.

Asimismo, se encontró que la relación con los demás, como componente de las capacidades interpersonales, permite comprender y escuchar a los demás de forma asertiva y constructiva en el proceso de transición de la educación media a la universidad. En este sentido, en la Figura 28 se identificaron dos categorías inductivas relacionadas con dichas capacidades.

La primera corresponde a las reacciones frente a la presión que experimentan los estudiantes, las cuales se configuran a partir de emociones como tristeza, miedo, sorpresa y ansiedad, así como de procesos de reflexión sobre intereses personales y, en algunos casos, incertidumbre frente al futuro. La segunda categoría se refiere a las correcciones derivadas de experiencias previas, orientadas a evitar su repetición en el tránsito a la universidad, en las que se destacan aspectos como la responsabilidad, la mejora en la atención al estudio, la actitud frente al aprendizaje, al igual que las lecciones aprendidas y los ajustes necesarios.

Finalmente, en relación con la tercera categoría para asumir retos y desafíos, la triangulación de los datos permitió identificar habilidades asociadas con la formulación de metas, la toma de decisiones para prevenir el abandono universitario. Los resultados indicaron que el 66,7 % de los estudiantes reconoce la importancia de la motivación y el crecimiento personal, mientras que el 66,7 % destaca la preparación en el último grado de educación media y el 56,14 % valora la implementación de estrategias para afrontar la transición.

De la misma forma, los estudiantes identificaron cualidades como la responsabilidad, la puntualidad, la capacidad de adaptación, la gestión del tiempo y la proyección profesional. También reconocen desafíos asociados a la autonomía, la finalización de la carrera, la definición de intereses profesionales y el apoyo familiar. En cuanto a las estrategias, se mencionan aspectos como el esfuerzo, la actitud, los intereses personales, la madurez y la disponibilidad de recursos.

Por otra parte, en relación con la toma de decisiones, los resultados cuantitativos evidenciaron un nivel de aceptación general (media de 3,10). El 61,9 % de los estudiantes consideró que es importante asumir desafíos desde perspectivas innovadoras, el 47,62 % reconoció la relevancia del cuestionamiento crítico en la toma de decisiones, y el 47,6 % valoró la capacidad de reconocer decisiones inadecuadas al elegir una carrera profesional. Sin embargo, también se evidenciaron niveles de indiferencia y desacuerdo en algunos casos.

En síntesis, estos hallazgos permiten concluir que los estudiantes reconocen tanto aspectos positivos como desafíos en su transición a la educación superior, destacando la importancia de la motivación intrínseca, la proyección hacia el futuro y la necesidad de fortalecer estrategias institucionales de orientación vocacional y acompañamiento en este proceso.

3.5. Discusión de resultados: análisis e interpretación de los signi cantes derivados de los hallazgos

La discusión de resultados se entiende como el análisis del significado o la importancia de los hallazgos, así como de sus relaciones, conexiones, convergencias o divergencias, y de sus implicaciones técnicas a partir de los datos obtenidos y del diseño de investigación aplicado por las investigadoras.

En este sentido, los resultados obtenidos en el presente estudio sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales como estrategia para el tránsito a la educación superior, evidenciaron que los estudiantes de educación media rural, en concordancia con el objetivo general planteado, poseen capacidades o cualidades de tipo intrapersonal e interpersonal, así como la habilidad de trazar desafíos y asumir riesgos para alcanzar las metas, en proporciones que superan el 50 %. No obstante, el otro 50 % corresponde a estudiantes que manifestaron indiferencia o desacuerdo, lo cual resulta preocupante para el desarrollo de estas competencias.

Estos resultados coinciden, de manera aproximada, con la investigación de Rendón (2015), cuyo objetivo fue analizar la relación entre la educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza de docentes de educación media del municipio de Caucasia. En dicho estudio se encontró que, si bien los estudiantes obtuvieron un puntaje medio alto en la prueba de competencia socioemocional, persistían problemáticas de convivencia y de carácter socioemocional relacionadas con la autoeficacia, la autorregulación, el autocontrol, la solución de problemas, las habilidades sociales y la empatía. De forma similar, en el presente estudio se observa que aproximadamente el 50 % de los estudiantes confirmó potenciar sus capacidades intrapersonales, interpersonales y aquellas orientadas a trazar desafíos y metas; mientras que el resto manifestó indiferencia o desacuerdo. A pesar de ello, en sus opiniones se reiteró la importancia de promover las capacidades intrapersonales, interpersonales y la asunción para el logro de metas.

De esta manera, en la presente investigación se evidencia que los estudiantes de educación media rural, en relación con el primer objetivo específico, mostraron interés en la promoción de capacidades intrapersonales, vinculadas al autoconocimiento tales como la influencia en la toma de decisiones, la identificación de desafíos académicos y las reacciones emocionales durante el tránsito a la universidad. Estos hallazgos corresponden a lo planteado por De La Ossa (2022), quien señala que las habilidades socioemocionales o habilidades para la vida, son imprescindibles para un desarrollo integral. En ese sentido, se reafirma la relevancia de dichas capacidades como cualidades potenciales para la toma de decisiones y el afrontamiento de desafíos académicos en el paso a la educación superior, en concordancia con la importancia atribuida a las habilidades blandas, cognitivas e interpersonales.

Igualmente, Lucero (2015) destaca, en su revisión teórica, la importancia de la autorregulación cognitivo-emocional como estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales. Lo anterior sugiere que, si bien el estudio se fundamenta en las capacidades entendidas como características o cualidades para realizar una tarea y fortalecer las competencias socioemocionales en el tránsito a la vida universitaria, se destaca la necesidad de potenciar de manera eficaz las capacidades intrapersonales de autorregulación. Entre estas se resaltan la renuncia a gratificaciones inmediatas, la preparación académica y emocional. Esto permite a los estudiantes gestionar sus emociones y tolerar la frustración, de modo que se sientan preparados y cuenten con habilidades para asumir el reto, aun en medio de afectaciones emocionales.

Consecuentemente, en relación con el segundo objetivo, se encontró que las capacidades interpersonales destacadas por los estudiantes incluyen las expectativas, la información y los sentimientos al momento de decidir el paso a la universidad. Estos elementos se integran en aspectos relevantes como el futuro, el deseo de progresar, el proyecto de vida, las expectativas familiares y de amigos, la presión social y los miedos. Al comparar estos resultados con el estudio de Trujillo y Ordoñez (2015), quienes retoman la experiencia del proyecto Tejer desde Adentro, adscrito al Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, se identifican diversas manifestaciones comportamentales, actitudinales y cognitivas en estudiantes de primer año universitario. De allí se desprende un énfasis en la permanencia y la retención, las trayectorias y los aspectos identitarios a nivel personal, familiar y del entorno. Estos hallazgos coinciden con las manifestaciones interpersonales observadas en el presente estudio, especialmente en lo relacionado con los miedos, las necesidades y los riesgos, configurados como cualidades interpersonales de la conciencia social que pueden incidir en el tránsito a la universidad.

Asimismo, en relación con las capacidades interpersonales vinculadas a los sentimientos originados por no lograr el ingreso a la universidad, las percepciones analizadas evidenciaron que los aspectos más relevantes se asocian con la desmotivación, la tristeza, el miedo, la culpa y la reflexión, así como la motivación y el apoyo emocional. Estos aspectos fueron señalados por los estudiantes con un promedio cercano al 57 %, lo cual requiere especial atención, ya que implica una solicitud para fortalecer las competencias socioemocionales a partir del desarrollo de las capacidades interpersonales vinculadas a la conciencia social. En ese sentido, resulta fundamental que las instituciones educativas y las entidades gubernamentales implementen políticas y programas orientados a la educación emocional y al fortalecimiento de las competencias socioemocionales, mediante acompañamientos pedagógicos centrados en lo emocional. Al respecto, Buitrago (2012) señala que aún existe un amplio campo de investigación en torno al ser humano, su interioridad y su interacción empática con los demás, lo que implica la generación de escenarios de práctica tanto en contextos institucionales como en la comunidad y la familia.

Por otra parte, en relación con este mismo objetivo, los resultados sobre las capacidades interpersonales mostraron una tendencia central ubicada en la categoría ‘de acuerdo’ y ‘muy de acuerdo’. Esto indica que las percepciones de los participantes se configuran en términos emocionales, lo cual evidencia que las relaciones frente a las presiones como estudiantes, al igual que las correcciones fraternas de las experiencias previas para no repetirlas en la transición a la universidad, se componen por emociones como tristeza, miedo, sorpresa y ansiedad, con procesos de reflexión sobre los intereses personales y, en algunos casos, la dificulta para expresar sus expectativas frente al su futuro. De igual manera, emergen percepciones relacionadas con las correcciones fraternas, en las que se destacan la responsabilidad, la mejora en la atención y la actitud, así como las lecciones aprendidas y acciones de corrección.

Estos resultados de la investigación coinciden con lo expuesto por Pereira et al. (2008), quienes, en el contexto brasileño, identifican que el tránsito a la vida universitaria constituye un período crítico en el proceso de adaptación del estudiante. En su estudio emergen cuatro categorías principales: saliendo de casa, ingresando en la vida académica, percibiendo cambios en sí mismo y adaptándose al curso. Sus hallazgos indican que la adaptación a la universidad implica transformaciones significativas a nivel personal, en la elección de carrera y en la incorporación a la vida universitaria, involucrando aspectos que trascienden lo estrictamente académico. En este sentido, el entorno universitario desempeña un papel fundamental en la adaptación de los estudiantes de primer ingreso.

Lo anterior permite inferir que el tránsito de la educación media académica, especialmente en contextos rurales, hacia la educación superior constituye un proceso crucial. Este hallazgo se articula con los resultados del presente estudio, en los que se identifican capacidades intrapersonales, interpersonales y aquellas orientadas a asumir retos y desafíos como cualidades clave que facilitan dicho tránsito y favorecen el logro de metas académicas y personales.

En relación con el tercer objetivo específico, orientado al análisis de los desafíos y metas, los resultados también guardan correspondencia con lo planteado por Aisenson et al. (2006), quienes, al estudiar las intenciones de futuro de los jóvenes que finalizan la educación media, identifican tres factores fundamentales: la escuela como espacio de desarrollo personal, como escenario de relaciones interpersonales y desarrollo social y como instancia de preparación para la inserción futura. Estas dimensiones se reflejan en las percepciones de los estudiantes, quienes reconocen tanto el valor formativo de la experiencia escolar como su papel en la proyección hacia la educación superior.

A partir de los resultados obtenidos, se evidencian tanto convergencias como divergencias entre los hallazgos cualitativos y cuantitativos. Desde el enfoque cualitativo, las capacidades para asumir retos, tomar decisiones y proyectarse hacia el futuro se configuran a partir de la valoración de aspectos positivos y negativos en el tránsito del colegio a la universidad, así como de las motivaciones y estrategias desarrolladas durante la etapa escolar para evitar el abandono universitario.

Por su parte, los resultados cuantitativos muestran que el 61,9 % de los estudiantes está de acuerdo con que asume desafíos mediante explicaciones nuevas, diferentes y únicas. Asimismo, el 47,62 % está de acuerdo o muy de acuerdo en que identifica, cuestiona y toma decisiones para ingresar a la universidad; sin embargo, un 33,33 % se muestra indiferente y un 19,05 % en desacuerdo. De igual manera, el 47,6 % reconoce que no siempre ha tomado las mejores decisiones al seleccionar una carrera profesional, mientras que el 28,57 % se muestra indiferente y el 23,8 % en desacuerdo.

En conjunto, estos resultados permiten comprender que, si bien los estudiantes reconocen tanto aspectos positivos como negativos en la transición hacia la

educación superior, destacan como elementos centrales la motivación intrínseca y la proyección hacia el futuro. No obstante, también se evidencia una limitada presencia de estrategias institucionales orientadas a la orientación vocacional y a la toma de decisiones, lo cual podría incidir en la claridad de los estudiantes frente a la elección de su carrera profesional.

En consecuencia, se destacan los aportes del estudio sobre transición secundaria-universidad desarrollado por Duche et al. (2020) en Perú, cuyos hallazgos identifican cuatro factores que favorecen la adaptación exitosa al entorno universitario: la metodología de enseñanza y evaluación docente, los sistemas de orientación y tutoría, la identificación de la vocación profesional y las redes sociales vinculadas a actividades extracurriculares. De igual forma, Moreira y Michay (2025) evidencian que factores académicos previos y externos inciden significativamente en la transición, así como variables sociodemográficas como el género, la edad y la carrera elegida.

En concordancia con estos estudios, los resultados de la presente investigación permiten afirmar que la vocación profesional se configura a partir de elementos como el apoyo familiar, las competencias adquiridas en la educación secundaria y el desempeño académico, los cuales inciden directamente en la adaptación universitaria. Sin embargo, a diferencia de lo reportado en otros contextos, se identifica que los estudiantes de educación media académica rural requieren mayor atención en procesos de orientación vocacional, acompañamiento pedagógico y desarrollo de competencias socioemocionales.

En este sentido, los resultados cuantitativos evidencian niveles significativos de indiferencia o desacuerdo frente a la existencia y efectividad de programas institucionales: el 43 % manifiesta desacuerdo respecto al acompañamiento pedagógico; el 33 % frente a programas de desarrollo de competencias socioemocionales y prevención del abandono escolar; y el 42 % respecto a la orientación vocacional. Aunque entre el 33 % y el 47 % de los estudiantes reconocen la existencia de algunas estrategias institucionales, estos datos reflejan una limitada claridad, cobertura o impacto de dichos programas en el contexto educativo.

Estos hallazgos coinciden con Cuesta y Cabra (2021), quienes señalan que la escuela rural colombiana presenta condiciones de vulnerabilidad estructural, lo que ha dificultado el desarrollo de una educación integral, incluyendo la dimensión socioemocional. Esta situación adquiere mayor relevancia en el marco de la Ley 2383 de 2024, que promueve la educación socioemocional en los distintos niveles educativos en Colombia.

De manera similar, Herrera y Rivera (2020) plantean que la educación rural enfrenta el desafío de diseñar modelos educativos contextualizados, articulados con las demandas sociales y las particularidades del territorio, promoviendo competencias como el emprendimiento y la autogestión. En coherencia con estos planteamientos, los resultados del presente estudio evidencian la necesidad de

fortalecer los programas de acompañamiento pedagógico y de prevención del abandono, mediante un enfoque innovador que integre una pedagogía de las emociones.

En efecto, como lo señala Vercellino y Pogré (2023), la transición de la educación secundaria a la universidad implica múltiples complejidades que deben ser abordadas de manera integral, especialmente en estudiantes que enfrentan nuevas dinámicas académicas y sociales. Por ello, resulta urgente que las instituciones educativas no solo respondan a los lineamientos normativos, como la Ley General de Educación (1994) y la Ley 2383 de 2024, sino también a las necesidades reales identificadas en los estudiantes.

En esta línea, investigaciones como la de Justis et al. (2017) destacan la importancia de una pedagogía orientada al desarrollo socioemocional, evidenciando la necesidad de sistematizar estas competencias en la gestión del aprendizaje. Sus aportes, centrados en la construcción de una pedagogía social con fundamentos claros y procedimientos estructurados, resultan pertinentes para el diseño de propuestas educativas que promuevan el desarrollo humano integral, especialmente en el primer año universitario.

Por otra parte, el uso de una escala de autoinforme en este estudio, con adecuados niveles de validez (0,94) y fiabilidad (0,85), permitió evaluar las capacidades intrapersonales, interpersonales y para asumir desafíos en estudiantes de educación media. Estos resultados son coherentes con lo planteado por López et al. (2014), quienes validaron la versión corta del EQ-i en población universitaria, destacando la relevancia de las competencias socioemocionales en el ámbito educativo.

Asimismo, los hallazgos se articulan con lo expuesto por Mikulic et al. (2013), quien propone un enfoque integrador entre cognición y competencias socioemocionales, reconociendo la interdependencia entre lo intrapersonal, lo interpersonal y la capacidad de afrontar desafíos en los jóvenes. En este sentido, las capacidades identificadas en este estudio se configuran como elementos clave para facilitar el tránsito a la educación superior.

Finalmente, en concordancia con estudios recientes como el de Tataje et al. (2024), se reafirma que el desarrollo de estas capacidades favorece procesos de adaptación exitosa, promoviendo la autonomía y el ajuste al contexto académico y social universitario.

En consecuencia, los resultados de esta investigación permiten comprender que las capacidades intrapersonales, interpersonales y aquellas orientadas a asumir retos y metas constituyen cualidades fundamentales para el desarrollo de competencias socioemocionales. Estas, a su vez, se convierten en elementos clave para un desempeño óptimo en el tránsito a la universidad y en el primer año de vida universitaria.

Por ello, se propone una estrategia pedagógica orientada al desarrollo de competencias socioemocionales como eje para la transición a la educación superior, la cual contempla un objeto, definición, campo de aplicación y líneas de intervención pedagógica. Esta propuesta busca fortalecer el trabajo de bienestar universitario y de las instituciones educativas, promoviendo programas y proyectos que integren la educación emocional, en coherencia con la normativa vigente y con el propósito de garantizar una formación integral centrada en el desarrollo humano.

Capítulo 4.

Líneas de intervención pedagógica para el desarrollo de competencias socioemocionales en el tránsito universitario

El estudio presentado recogió tanto los aspectos positivos como aquellos susceptibles de mejora en relación con las capacidades intrapersonales, interpersonales y la capacidad de asumir desafíos y riesgos para trazar metas en el tránsito a la universidad. Asimismo, evidenció posiciones divididas respecto a la percepción sobre la existencia de un programa de acompañamiento pedagógico para prevenir la deserción, un programa de desarrollo de competencias socioemocionales y orientaciones vocacionales para la selección de una carrera profesional.

A partir de estos hallazgos, se formuló una propuesta de líneas de intervención pedagógica orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales que facilitan el tránsito a la educación superior. Esta propuesta se estructura en el contexto y sus principios, la pedagogía de las emociones, el campo de aplicación, las líneas de intervención pedagógica y una ruta para la organización del apoyo de intervención.

4.1. El contexto y principios

Los resultados evidenciaron que las capacidades intrapersonales e interpersonales, junto con la habilidad de asumir desafíos y riesgos para trazar metas, constituyen dimensiones clave en el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, se identificaron percepciones divergentes respecto a la existencia y el alcance de programas o proyectos en la institución educativa rural orientados al fortalecimiento de competencias socioemocionales, la prevención del abandono escolar y la

orientación vocacional. En este contexto, los hallazgos ponen de relieve la pertinencia de la Ley 2383 como marco normativo para promover de manera sistemática la educación socioemocional en todos los niveles educativos.

Sumado a este panorama particular, se identificó un contexto global caracterizado por múltiples problemáticas que no afectan de igual manera a los participantes, como las tensiones geopolíticas, emergencias sanitarias, inestabilidad educativa y las consecuencias derivadas de una pandemia, las cuales generaron crisis socioeconómicas y cierres temporales de instituciones educativas. No obstante, estos fenómenos también reflejan que, a nivel mundial, persisten disputas por el poder territorial y los recursos económicos.

Este contexto permite conocer que el desarrollo socioemocional, aunque ha sido ampliamente valorado como un elemento clave, aún requiere ser fortalecido desde la gestión directiva, de modo que se consolide como un proceso de acompañamiento pedagógico articulado con la gestión de recursos. En ese sentido, se plantea la implementación de una propuesta pedagógica orientada al desarrollo de competencias socioemocionales en el tránsito a la educación superior, con el propósito de construir comunidades educativas resilientes, fortalecer los lazos de cuidado y promover la capacidad de afrontar los desafíos del presente y del futuro.

Esta propuesta, no solo responde a lo establecido en la Ley 2383, sino también a las necesidades identificadas en los participantes de esta investigación, incluyendo estudiantes, docentes y otros agentes educativos. Estas necesidades se derivan tanto de experiencias individuales como de condiciones contextuales. Particularmente en estudiantes de educación media rural, quienes requieren un programa integral que fortalezca sus competencias socioemocionales para el tránsito a la vida universitaria.

De esta manera, se propone que las líneas de intervención pedagógica se fundamenten en los principios de una pedagogía social y emocional, orientada al desarrollo humano integral de los estudiantes, que abarque tanto las capacidades académicas como el bienestar emocional y social. Entre estos principios se destacan:

- Desarrollo integral: transforma el crecimiento académico y personal del estudiante, es decir, se reconoce al estudiante como un ser integral, con características y capacidades para estructurar su identidad y autonomía.
- Relaciones positivas: promueve relaciones sanas, respetuosas y resilientes entre estudiantes y docentes, las cuales crean un ambiente de confianza y apoyo mutuo.
- Autoconocimiento y autorregulación: facilita que los estudiantes comprendan, gestionen y regulen sus emociones en distintos contextos de la vida, lo que contribuye a establecer una base emocional sólida y resiliente.
- Empatía y colaboración: fomenta la capacidad de comprender a los demás y trabajar en equipo, lo que fortalece el sentido de cooperación y comunidad.

- Toma de decisiones responsables: desarrolla en los estudiantes la capacidad de asumir riesgos y tomar decisiones personales y éticas, considerando el impacto de sus acciones tanto a nivel individual como colectivo.
- Entorno seguro e inclusivo: crea un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan seguros, valorados y aceptados, independientemente de sus antecedentes.

4.2. Hacia una pedagogía social que facilite el tránsito a la universidad

La pedagogía social, como rama de las ciencias de la educación, promueve el desarrollo humano integral de los estudiantes en contextos sociales y culturales. Esta perspectiva no solo se centra en la formación académica, sino también en el desarrollo de competencias necesarias para el bienestar emocional, social y ético. Se caracteriza por un enfoque comunitario y personal, orientado al aprendizaje significativo, la inclusión y la equidad, la formación integral y el fortalecimiento de relaciones y la comunicación.

En articulación con este enfoque, la pedagogía de las emociones se configura como un campo emergente de saber y práctica, orientado al estudio de los aspectos afectivo-emocionales, involucrados en procesos educativos. Asimismo, integra fundamentos que se desarrollan mediante una didáctica vivencial y experiencial, centrada en la formación de las emociones. Esta perspectiva no solo busca el desarrollo de las competencias socioemocionales, sino que también contribuye a la reeducación de la sensibilidad humana en relación consigo mismo y con los demás.

De esta manera, se plantea que la pedagogía social y emocional constituyen el soporte de la propuesta de desarrollo de competencias socioemocionales como estrategia para el tránsito a la educación superior, en tanto, promueven experiencias de apertura en diversas situaciones, contextos y relaciones. En este marco, desde los aportes de Nussbaum (2012), las emociones pueden comprenderse como percepciones e interpretaciones vinculadas a los esquemas de metas y fines. Son intencionales, en cuanto se orientan hacia algo que puede representar amenaza o empoderamiento, encarnan creencias, al estar asociadas a ideas y pensamientos complejos; contienen juicios, dado que se relacionan con intereses personales y colectivos, que orientan la toma de decisiones sobre el presente y el futuro.

En consecuencia, las emociones poseen un carácter comunicativo y vinculante, ya que se configuran y fortalecen en la relación con uno mismo y con los demás.

La adopción de una pedagogía social y de las emociones orientada al desarrollo de competencias socioemocionales en el tránsito a la vida universitaria se justifica por diversas razones. En primer lugar, permite promover procesos de autoevaluación y autorregulación en la formación de los estudiantes, los cuales, en ocasiones, han carecido de una adecuada articulación con dimensiones éticas y políticas. En el

contexto del aula, estos enfoques resultan fundamentales para potenciar ambientes de aprendizaje favorables, que propicien una reflexión crítica, reflexiva y propositiva sobre sí mismo y los demás, lo que promueve las experiencias de paz y convivencia.

Asimismo, aunque tradicionalmente la escuela no ha sido concebida como un espacio central para la construcción de paz, al enfocarse en mecanismos normativos de convivencia como las competencias ciudadanas y los manuales de convivencia, se hace necesario fortalecer la formación de valores como la solidaridad y compasión. Esto implica promover competencias interpersonales que favorezcan relaciones más empáticas y respetuosas.

De igual manera, en diversos contextos educativos se ha evidenciado el impacto del miedo y de la violencia asociada a conflictos sociales, lo que ha convertido a algunas instituciones en escenarios de riesgo. Frente a ello se requiere una comprensión más profunda del desarrollo de competencias socioemocionales, especialmente en su dimensión interpersonal, que permita fortalecer la resiliencia, el diálogo y la construcción de relaciones significativas entre los agentes pedagógicos.

En ese sentido, una propuesta como la presente, centrada en el autoconocimiento, la autorregulación, las relaciones interpersonales y la capacidad de asumir desafíos en el tránsito a la vida universitaria, requiere una pedagogía que integre lo social y lo emocional en la diversidad de contextos, con miras a promover la paz y la convivencia en los ámbitos familiar, social y cultural. Incluso puede afirmarse que la pedagogía social y la pedagogía de las emociones convergen en la promoción de una orientada al bienestar, la justicia social, el desarrollo humano integral y la transformación social.

Por un lado, la pedagogía social se centra en el desarrollo integral de las personas en sus contextos, especialmente en situaciones de vulnerabilidad o exclusión. Su propósito es educar desde y para la experiencia de vida, en la cual se promueve la justicia social, la participación y la equidad. Se caracteriza por su aplicación en contextos formales y no formales, como escuelas, comunidades, instituciones sociales, así como por promover la inclusión, la solidaridad y el empoderamiento. En este contexto, el educador social actúa como mediador, facilitador y agente de cambio.

Por otra parte, la pedagogía de las emociones reconoce que el aprendizaje no es únicamente cognitivo, sino también emocional. Integra la dimensión afectiva como un componente esencial del proceso pedagógico, lo que favorece el bienestar personal y colectivo. Entre sus características se destacan: el desarrollo de la inteligencia emocional, la promoción de un clima afectivo positivo en el aula y la prevención del estrés, la ansiedad y los conflictos escolares.

En conjunto, ambos enfoques sitúan a la persona como el centro del proceso educativo, el cual reconoce de manera integral sus dimensiones sociales y emocionales

Tabla 1
Análisis comparativo de la pedagogía social y pedagogía emocional

Aspecto	Pedagogía Social	Pedagogía de las Emociones	Enfoque Integrado
Propósito	Inclusión y transformación social	Bienestar emocional y desarrollo personal	Educación integral y humanizadora
Ámbito	Comunitario (comunalidad), institucional, educativo	Aula, familia, relaciones interpersonales	Todos los espacios de interacción humana
Papel del educador	Agente de cambio social	Facilitador emocional	Mediador afectivo y social
Contribución principal	Justicia social	Salud emocional	Ciudadanía crítica y emocionalmente competente

4.3. Campo de aplicación

La propuesta se puede adaptarse y aplicarse en los distintos niveles de formación, desde la primera infancia hasta la educación superior. Sin embargo, dado que su propósito central es el desarrollo de las competencias socioemocionales como estrategia para facilitar el tránsito a la educación superior, se requiere enfatizar su implementación en la educación media y en el primer año de vida universitaria. Esto permitirá responder a las necesidades de los agentes educativos comprometidos con la formación integral de los estudiantes.

En ese sentido, es fundamental que los agentes educativos asuman una corresponsabilidad en la implementación de la propuesta, la cual debe ajustarse a las características de la comunidad y del territorio, en concordancia con las necesidades de sus miembros y la realidad contextual identificada.

4.4. Líneas de intervención pedagógica y didáctica

Las líneas de intervención pedagógica y didáctica se entienden como horizontes de sentido orientados al desarrollo de competencias socioemocionales, concebidas como una estrategia para el tránsito a la educación superior. De acuerdo con los principios de la pedagogía social y emocional, estas competencias incluyen el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales.

El autoconocimiento permite al estudiante comprender sus emociones, reconocer fortalezas y debilidades, y desarrollar confianza en sí mismo, al igual que adoptar hábitos de vida saludables. Implica la capacidad de identificar y gestionar las propias emociones, mediante este proceso, se promueve la autoestima, la empatía,

la resiliencia y el equilibrio personal. Esto se logra mediante el reconocimiento de emociones básicas, la identificación de cualidades y aspectos de mejora, así como el fortalecimiento de la autoaceptación y el autocuidado. En ese sentido, pueden implementarse diversas actividades en el aula o en escenarios educativos no formales:

Diario emocional: escritura reflexiva sobre las experiencias cotidianas, los sentimientos experimentados, sus causas y las estrategias de su gestión emocional, con el fin de promover el autoconocimiento. Esta estrategia fortalece la meditación y la autorregulación.

Rueda de emociones: se implementa mediante el uso de rueda que incluye emociones básicas como la alegría, la tristeza, el miedo y el enojo. Los estudiantes seleccionan una emoción y comparten con el grupo una experiencia relacionada.

Mapa de aspectos positivos: identificación de talentos, habilidades y logros personales. Al finalizar la actividad, se realiza una retroalimentación entre compañeros.

Metas personales: definición de metas realistas en diferentes áreas como salud, la formación, las relaciones consigo mismo y el autocuidado. Esta actividad promueve la motivación y el sentido de propósito de vida.

Rutinas de bienestar: integración de acciones como la respiración consciente, las pausas activas, la alimentación saludable y el sueño reparador. De esta forma, se fortalecen hábitos de vida saludables.

Autoafirmaciones positivas: elaboración de frases que refuercen la autoestima como: 'Soy capaz', 'confío en mí', 'aprendo de mis errores'.

La intervención didáctica se puede realizar mediante talleres interactivos, reflexivos y de diagnóstico, así como a través de programas de tutoría y actividades extracurriculares. De esta forma, se sugiere implementar la secuencia didáctica denominada 'Quién soy yo', conformada por cuatro sesiones de una hora cada una, que incluye los siguientes componentes:

- **Sesión 1:** ¿Quién soy yo? Identificación de aspectos personales, gustos, valores y fortalezas.
- **Sesión 2**: Mis emociones y ¿cómo afectan? Reconocimiento de emociones básicas y su influencia en las acciones de la vida diaria.
- **Sesión 3:** Mis debilidades son oportunidades de mejora y enseñan.
- **Sesión 4:** Hábitos saludables que generan confianza

El papel del educador debe ser el de un guía emocional que propicie ambientes empáticos y participativos, fomente la escucha activa y el respeto, e incentive hábitos de una vida saludable.

La autorregulación es fundamental para canalizar el estrés y la ansiedad, ya que permite comprender y gestionar las emociones mediante herramientas constructivas. La autorregulación se define como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones, especialmente en situaciones de estrés. Esta habilidad permite identificar lo que siente, reflexionar sobre ello y elegir respuestas conscientes y saludables; esto promueve la autoobservación. Además, se caracteriza por la conciencia emocional, el autocontrol, la motivación intrínseca y la empatía.

En este sentido, se pueden desarrollar diversas actividades de aprendizaje para fomentar la autorregulación emocional:

Técnicas de relajamiento y respiración: ejercicios de respiración, meditación guiada o *mindfulness*, que favorecen la regulación somática y contribuyen a la prevención del estrés.

Diario emocional: registro de las emociones, su frecuencia y sus causas; este proceso ayuda a la autorreflexión e identificación de pautas emocionales.

Dramatizaciones: simulación de situaciones complejas en las que se plantean respuestas emocionalmente apropiadas; esta actividad fomenta el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales

Resolución de problemas: recrear situaciones problemáticas y formulación de propuestas de solución; en este espacio se promueve el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

La intervención didáctica se desarrolla mediante ejercicios de *mindfulness* y técnicas de respiración que promuevan la concentración sobre sí mismos y el mantenimiento de la calma. Se propone la siguiente secuencia didáctica 'mis habilidades de autorregulación emocional', con una duración de dos horas, que incluye:

- **Sesión 1**. ¿Qué pienso y siento y por qué? Identificación de emociones básicas y su impacto en el cuerpo y la mente.
- **Sesión 2**. ¿Qué me estresa? Generación de ideas y socialización de experiencias.
- **Sesión 3.** ¿Qué mecanismos requiero para tranquilizarme? Exploración de técnicas de autorregulación emocional.
- **Sesión 4**. Reorganizar y planear el diálogo. Identificación de pensamientos negativos y su transformación en enfoques positivos.
- **Sesión 5**. Mi proyecto de vida. Integración de hábitos saludables que promuevan la autorregulación emocional.

El educador debe generar ambientes seguros, de comprensión y afinidad que permitan identificar las emociones de los estudiantes sin emitir juicios de valor.

La empatía es fundamental para mejorar las relaciones interpersonales, especialmente en contextos educativos. Se entiende como la capacidad de comprender las emociones y expectativas de los demás, lo que mejora relaciones basadas en el respeto y la autoconfianza. En entornos educativos, esta habilidad es clave para promover ambientes inclusivos, reconocer las diferencias personales y culturales, al igual que fortalecer los vínculos entre estudiantes, profesores. Además, contribuye a la resolución pacífica de conflictos, al desarrollo de habilidades sociales y a la adaptación al proceso educativo, lo que promueve un aprendizaje significativo y un clima de colaboración positiva.

De esta forma, las actividades que se pueden desarrollar para fortalecer y promover la empatía son:

Observación y Reflexión: desarrollo de mapas de empatía para aplicación con estudiantes y profesores; en estos espacios, se promueven comportamientos empáticos.

Juegos de roles y dramatizaciones: permiten ponerse en el lugar de los demás desde diferentes perspectivas; mediante estas actividades, se promueve la comprensión empática.

Círculos de diálogo y escucha activa: espacios para compartir experiencias y emociones: en ellos se promueve la escucha sin juicios de valor, basada en el respeto mutuo y la empatía.

Proyectos colaborativos con diversidad: trabajo en grupos conformados por miembros de diferentes culturas; esta estrategia contribuye a comprender y valorar la diversidad, al igual que desarrollar la empatía intercultural

La intervención didáctica se desarrolla mediante juegos de rol, debates y discusiones y actividades de voluntariado. En ese sentido, se propone fomentar el desarrollo de la empatía a través de la secuencia didáctica denominada 'Capacidad empática', diseñada para una duración de dos horas, la cual comprende los siguientes elementos:

- **Sesión 1.** Motivación y sensibilización: presentación de un video o relato breve que evidencie acciones empáticas y sus efectos.
- **Sesión 2**. Exploración práctica: desarrollo de actividades como juegos de roles, círculos de diálogo y escucha activa, y elaboración de mapas de empatía.
- **Sesión 3**. Reflexión y evaluación: realización de una plenaria para compartir la experiencia vivida, en la cual se identifiquen pensamientos, sentimientos, necesidades y acciones.

Por su lado, las habilidades sociales permiten crear conexiones y trabajar eficazmente con los demás en el contexto universitario. Estas habilidades se entienden como el conjunto de capacidades que facilitan a los estudiantes establecer

relaciones efectivas, brindar apoyo y trabajar colaborativamente con los demás, adaptándose a contextos sociales y académicos. Estas son fundamentales para alcanzar logros académicos y promover la integración en la comunidad educativa, así como para el desarrollo profesional, ya que fomentan la cooperación, la comunicación asertiva, la capacidad de compartir y el establecimiento de relaciones significativas tanto con compañeros como con docentes. Asimismo, promueve el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y la adaptación a los retos sociales y culturales propios del entorno universitario.

Algunas de las actividades destacadas para el desarrollo de las habilidades sociales en el ámbito educativo son las siguientes:

Dinámicas para niños y adolescentes

- Rompecabezas en grupos pequeños para fomentar la colaboración e interpretación.
- Círculo de logros para incentivar la expresión positiva y fortalecer la autoestima.
- Juegos como 'caras serias' para promover la relajación y las relaciones voluntarias.
- Búsqueda del tesoro en equipos para incentivar la cooperación y la interacción entre compañeros.
- Juego de roles para aprender los estilos comunicativos pasivos, asertivos y agresivos, y practicar el estilo asertivo.

Actividades grupales y ejercicios de reflexión

- Construcción de torres con materiales reciclados como papel y cinta para promover el trabajo en equipo y la creatividad.
- Ejercicios de escucha activa en parejas, en los que uno habla y el otro resume y comenta, con el fin de fortalecer la colaboración y empatía.
- Reflexión grupal sobre los aportes individuales para mejorar la interacción y la comunicación.

Juegos y ejercicios específicos

- Juego del 'nudo humano' en el que los participantes deben desenredarse sin soltarse de las manos, promoviendo la solución de problemas y el intercambio comunicativo.
- Dibujo en parejas, con roles de 'artista' y 'guía' para mejorar la claridad en las instrucciones y la cooperación.

- Talleres de alfabetización mediática para que los estudiantes aprendan a comprender y asumir posturas críticas sobre la información que asumen, especialmente en contextos de aula orientados a la convivencia y el desempeño.

La intervención didáctica se concibe como un conjunto planificado y progresivo de actividades y estrategias orientadas a que los estudiantes adquieran, practiquen y consoliden habilidades sociales de forma efectiva. Esta secuencia está diseñada para fortalecer competencias como la comunicación, la cooperación y la empatía, a través de actividades estructuradas que favorecen la interacción, la reflexión y el aprendizaje colaborativo. Además, se plantea mediante talleres de comunicación, proyectos grupales y sesiones de escucha activa. En este marco, se propone la siguiente secuencia didáctica titulada 'Desarrollo de habilidades sociales', con una duración de dos horas, que comprende:

- **Sesión 1.** Análisis situacional y sensibilización: identificación del nivel inicial de habilidades sociales y generación de conciencia sobre su importancia.
- **Sesión 2.** Introducción y explicación de conceptos: comprensión de las habilidades sociales y sus principios (comunicación, empatía, asertividad, cooperación).
- **Sesión 3.** Práctica guiada mediante actividades activas: desarrollo de habilidades sociales específicas en ambientes simulados.
- **Sesión 4.** Aplicación y reflexión en equipos de trabajo: socialización de las lecciones aprendidas y reflexión sobre las experiencias y su aporte al aprendizaje.
- **Sesión 5.** Evaluación y autoevaluación: valoración del progreso individual y colectivo en el desarrollo de habilidades sociales.
- **Sesión 6.** Cierre y resultado de aprendizaje: refuerzo del aprendizaje adquirido y planificación continua.

En esta línea, la toma de decisiones responsables permite generar confianza y criterio para afrontar nuevas situaciones propias del entorno universitario. De esta forma, la intervención didáctica se orienta mediante simulaciones, juegos de dilemas éticos y procesos de mentoría. Asimismo, se integran proyectos de orientación vocacional, estrategias de permanencia para prevenir la deserción y acciones de acompañamiento pedagógico, concebidas como procesos sistemáticos y complementarios que favorecen una elección vocacional consciente, la adaptación al contexto universitario y el fortalecimiento de capacidades tanto innatas como adquiridas. En conjunto, estas estrategias promueven un acompañamiento integral que abarca dimensiones académicas, personales y sociales, orientado al desarrollo académico y personal de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, las actividades que permiten potenciar la orientación vocacional, la permanencia y el acompañamiento pedagógico son las siguientes:

Actividades para la orientación vocacional

- Realización de procesos de autoevaluación para identificar intereses, habilidades y valores personales.
- Talleres de exploración de programas académicos, con participación de profesionales invitados que proporcionen información directa.
- Elaboración de una bitácora de proyecto de vida con proyección a 5 o 7 años, que incluya metas personales y profesionales.
- Ejercicio 'del discurso de ascensor vocacional', en el que el estudiante presenta y argumenta su interés vocacional.
- Encuentros para compartir experiencias en universidades, con el fin de conocer la vida académica y los servicios disponibles.

Actividades para permanencia y evitar el abandono escolar

- Conversaciones y encuentros personalizados sobre uso del tiempo, estrategias de estudio y trabajo en equipo.
- Tutorías y acompañamiento pedagógico orientados al análisis de los aspectos personales y de intereses profesionales.
- Identificación y reflexión sobre las capacidades, habilidades y talentos, con el fin de fortalecer el sentido de vida y compromiso académico.
- Encuentros de interacción social que promueven las relaciones interpersonales y el apoyo entre compañeros.

Actividades de acompañamiento pedagógico

- Realización de visitas a contextos educativos con el fin de observar y apoyar en la aplicación de estrategias didácticas.
- Talleres dirigidos a docentes para analizar críticamente los procesos de autoevaluación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.
- Planificación conjunta entre docentes y estudiantes para optimizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Círculos de reflexión pedagógica orientados a revisar técnicas y responder a las necesidades de los grupos.
- Uso de materiales y recursos didácticos pertinentes al contexto y a las características de los estudiantes.

Para el desarrollo de proyectos de orientación vocacional, estrategias de permanencia para prevenir la deserción y procesos de acompañamiento pedagógico orientados al desarrollo de capacidades en la transición a la vida universitaria, se propone la secuencia didáctica titulada 'proyectos de orientación vocacional', con una duración de tres horas. Esta secuencia comprende los siguientes elementos:

- **Sesión 1.** Diagnóstico inicial: realizar una evaluación para identificar los intereses, habilidades, valores y motivaciones de los estudiantes, así como posibles factores de riesgo asociados al abandono escolar y dificultades en la transición a la universidad.
- **Sesión 2.** Diseño de proyecto de vida y metas personales: apoyar a los estudiantes en la elaboración de un proyecto de vida significativo, centrado en su misión, visión y metas a mediano y largo plazo, con el fin de fortalecer su identidad y compromiso con la vida universitaria.
- **Sesión 3.** Estrategias de orientación vocacional: desarrollar encuentros de orientación que permitan a los estudiantes reconocer opciones académicas y profesionales acordes con sus capacidades e intereses, lo que promueve la toma de decisiones informadas y reflexivas.
- **Sesión 4.** Acompañamiento pedagógico y emocional: implementar tutorías, asesorías y seguimiento académico orientados al desarrollo de hábitos de estudio, la gestión del tiempo y la atención de dificultades emocionales, lo que facilita la adaptación y el desempeño en el contexto universitario.
- **Sesión 5.** Intervenciones para la permanencia y prevención de abandono: promover redes de apoyo entre pares, promover los vínculos con docentes y familias, y generar espacios de interacción social que fomenten el sentido de pertenencia y la identidad institucional.
- **Sesión 6.** Evaluación y retroalimentación continua: valorar el progreso de los estudiantes, ajustar las intervenciones según las necesidades identificadas y fomentar la autoevaluación y la reflexión permanente para el logro de las metas propuestas.

La intervención didáctica se estructura mediante talleres de diagnóstico, desarrollo y evaluación, organizados de manera secuencial para potenciar los aspectos mencionados anteriormente.

4.5. Ruta para organizar el apoyo de intervención

La ruta para organizar el apoyo de intervención pedagógica y didáctica se estructura en tres momentos.

En el primer momento, se realiza la revisión del estudio y su contextualización en la institución educativa. Igualmente, se promueve la autoevaluación de las dinámicas

del entorno educativo y la autorregulación de las prácticas, a partir de las líneas de intervención pedagógica desde la pedagogía social y emocional, en articulación con el comité institucional, directivos, autoridades académicas y responsables de la convivencia escolar.

El segundo momento consiste en la apropiación e implementación de la propuesta, con posibilidad de adaptación a los contextos de educación básica y media, tanto urbanos como rurales. En esta fase, los entes educativos participan activamente en la implementación de su desarrollo, con el propósito de fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes. De igual manera, el uso de tecnologías educativas facilita el diseño de estrategias didácticas específicas para el desarrollo de talleres y espacios de reflexión.

El tercer momento corresponde al seguimiento y la evaluación de la implementación de la propuesta, tanto con estudiantes como con egresados. Esto permite la autoevaluación, la autorregulación y la formulación de planes de mejoramiento orientados al fortalecimiento de competencias socioemocionales en el tránsito a la vida universitaria.

Conclusiones

Las conclusiones derivadas del estudio sobre el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación media rural en tránsito a la educación superior se presentan a partir del análisis y la valoración de los resultados obtenidos, en correspondencia con los objetivos específicos y el objetivo general, como respuesta a la pregunta de investigación.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar las capacidades intrapersonales a partir del autoconocimiento y la gestión de las emociones, se puede afirmar que los estudiantes de la Institución Educativa Municipal Abonuco consideran que el autoconocimiento influye considerablemente en sus decisiones, y reconocen esta capacidad como relevante en este proceso. Esto indica que los estudiantes no solo son conscientes de sus capacidades y limitaciones, sino que también utilizan dicha conciencia para guiar sus decisiones académicas y personales al enfrentar el nuevo entorno universitario. En ese sentido, el autoconocimiento se configura como una herramienta clave para la toma de decisiones efectivas durante este periodo de transición.

Asimismo, los desafíos académicos asumidos en la transición de la educación de la media rural a la universidad son reconocidos por el 71,4 % de los estudiantes. Esta percepción evidencia un nivel significativo de conciencia frente a la complejidad y las demandas propias del entorno universitario.

Del mismo modo, los estudiantes de educación media rural muestran una disposición anticipatoria frente a los nuevos retos académicos, en los cuales evidencian actitudes positivas y confianza en su capacidad para enfrentarlos y superarlos. Esta preparación mental y emocional resulta esencial para una adaptación exitosa al contexto universitario, ya que permite un abordaje proactivo y resiliente de los desafíos, aspectos clave para el éxito académico y personal.

Por su parte, en cuanto a las reacciones emocionales, el autoconocimiento desempeña un papel central en la forma en que los estudiantes afrontan su transición a la educación superior. El 52,3 % de los participantes indica que las emociones influyen significativamente en su proceso de adaptación. Estas reacciones incluyen tanto aspectos positivos, como la motivación y el entusiasmo ante nuevos retos,

como negativos, entre ellos la ansiedad y el estrés. La capacidad para gestionar estas emociones mediante el autoconocimiento y la autorregulación es esencial para enfrentar la incertidumbre y la presión, lo que facilita una integración más adecuada al entorno universitario.

Igualmente, se destaca la importancia de la percepción académica y emocional de los estudiantes para afrontar la vida universitaria. En particular, se destaca la tolerancia a la frustración como un factor clave. En ese sentido, los estudiantes enfatizan la necesidad de contar tanto con conocimientos y habilidades académicas como con herramientas que les permitan gestionar sus emociones. Esta combinación promueve una respuesta más eficaz frente a los retos universitarios y una mejor adaptación al nuevo contexto. Estar emocionalmente preparados, con expectativas positivas y el reconocimiento de posibles dificultades, representa una ventaja significativa en su proceso hacia la educación superior.

En esta línea, se resalta la importancia de las valoraciones y gratificaciones en la transición de los estudiantes de educación media rural a la educación superior. Los registros indican que los estudiantes valoran el apoyo y la motivación recibidos, así como la posibilidad de aprovechar de manera adecuada los recursos a su disposición. Estas gratificaciones no solo refuerzan su confianza y sentido de pertenencia en el nuevo entorno universitario, sino que también constituyen un impulso emocional positivo para afrontar y superar los desafíos académicos y emocionales. Desde esta perspectiva, la valoración positiva y el acompañamiento recibido resultan fundamentales para favorecer su adaptación y éxito en la educación superior, al generar un entorno que promueve su desarrollo integral.

En ese orden de ideas, la transición a la educación superior genera una afectación emocional significativa en los estudiantes de educación media rural. Esta etapa se caracteriza por la coexistencia de emociones positivas y negativas. Por un lado, algunos estudiantes se sienten preparados y motivados, listos para enfrentar los nuevos retos; por otro, varios experimentan ansiedad, incertidumbre y estrés, derivados de la adaptación a un entorno desconocido y más exigente. En este contexto, la capacidad de gestionar las emociones mediante el autoconocimiento y la autorregulación es fundamental para afrontar con éxito este proceso de cambio y mitigar su impacto en el bienestar emocional.

Por consiguiente, en relación con el segundo objetivo específico, orientado a describir las capacidades interpersonales de los estudiantes, asociadas con la construcción de relaciones armónicas y la comprensión de los sentimientos y necesidades de los demás durante el tránsito a la universidad, resaltaron la importancia de algunos aspectos.

En primer lugar, la empatía y la conciencia social en los estudiantes de educación media rural, quienes demostraron un alto nivel de sensibilidad frente a las experiencias de sus compañeros. El 61,8 % de los estudiantes reportó ponerse en

el lugar de quienes no fueron admitidos a la universidad, lo que refleja un alto nivel de empatía. Este aspecto es fundamental para construir un ambiente de apoyo y solidaridad, especialmente en momentos de transición. Asimismo, la disposición para brindar apoyo emocional refleja una conciencia social desarrollada que fortalece las relaciones interpersonales y promueve una adaptación más colaborativa al contexto universitario.

En esta perspectiva, el apoyo emocional desempeña un papel clave en este proceso de transición. Los resultados indicaron que el 47,6 % de los estudiantes brinda ánimo a sus compañeros no admitidos, lo que demuestra una tendencia significativa hacia la solidaridad. Este tipo de apoyo contribuye a generar entornos de confianza y colaboración, en los que los estudiantes se sienten comprendidos y motivados para superar las adversidades. Sin embargo, la presencia de actitudes de indiferencia y desacuerdo evidencia la necesidad de fortalecer la cohesión grupal y promover estrategias que garanticen un mayor nivel de acompañamiento emocional durante este proceso crítico.

De igual manera, las expectativas y la presión social desempeñan un papel fundamental en la transición de los estudiantes de educación media rural a la educación superior. Los resultados indicaron que estas expectativas y presiones influyen significativamente tanto en la toma de decisiones como en el bienestar emocional de los estudiantes. Aspectos como las expectativas familiares, el proyecto de vida, los temores y la presión social condicionan sus percepciones y actitudes frente al futuro universitario. Esta presión puede generar tanto motivación como ansiedad, lo que resalta la importancia del acompañamiento emocional y del desarrollo de estrategias de autorregulación que permitan a los estudiantes gestionar estas influencias de manera constructiva, lo que implica una transición más equilibrada y exitosa.

En relación con el tercer objetivo específico, orientado a analizar las capacidades necesarias para asumir retos y desafíos vinculados con la formulación de metas, la resolución de conflictos y la toma de decisiones en la transición a la universidad, se evidenció que los estudiantes reconocen diversas capacidades esenciales para la formulación y el logro de metas. En particular, el 66,6 % destacó la importancia de la mentalidad de crecimiento y la motivación, al considerar que una actitud positiva y resiliente ante los desafíos es fundamental. Esta disposición les permite interpretar los obstáculos no como barreras, sino como oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal.

En ese sentido, la preparación para enfrentar los retos constituye otro aspecto clave. El 47,6 % de los estudiantes destacó la necesidad de una preparación adecuada, lo que evidencia la importancia de planificar y anticiparse a las dificultades académicas y personales. Esta favorece un abordaje más estructurado y confiado de los desafíos.

Asimismo, la identificación y aplicación de estrategias se configuran como un componente fundamental. El 57,1 % de los estudiantes valoró el aprendizaje a partir de las experiencias y estrategias de otros, lo que demuestra la importancia de observar, adoptar e implementar prácticas efectivas para superar los retos de la transición universitaria. Por lo tanto, el uso de estrategias pertinentes contribuye significativamente al logro de metas en la educación superior.

Adicionalmente, la capacidad de imaginar y proyectar nuevos escenarios también resulta relevante. El 61 % de los estudiantes consideró esencial generar nuevas interpretaciones y visualizar escenarios alternativos durante su transición a la universidad. Esta capacidad fortalece la innovación, la adaptación y la búsqueda de soluciones creativas ante los desafíos.

A su vez, el cuestionamiento crítico y la toma de decisiones informadas constituyen otro eje fundamental. El 47 % de los estudiantes reconoció la importancia de identificar, analizar y cuestionar diversas situaciones como base para la toma de decisiones. Este enfoque resalta el valor del pensamiento crítico y la autoevaluación, competencias esenciales para desenvolverse en la complejidad del entorno universitario.

El reconocimiento de decisiones pasadas constituye un aspecto relevante, ya que el 47 % de los estudiantes consideró importante reconocer si no se han tomado las mejores decisiones al seleccionar una carrera profesional. Esta capacidad de autorreflexión y ajuste de estrategias futuras es fundamental para el crecimiento personal y académico, pues permite a los estudiantes aprender de sus experiencias y mejorar de forma continua. Además, fortalece una toma de decisiones más consciente, orientada al logro de metas académicas y personales en el contexto de la educación superior.

En relación con el objetivo general, el cual se planteó como proponer el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación media rural de la Institución Educativa Municipal de Obonuco, con el fin de facilitar su transición a la educación superior, se infirió que a partir de los hallazgos sobre los aspectos positivos y aquellos susceptibles de mejora acerca en las capacidades intrapersonales, interpersonales y en la disposición para asumir desafíos y riesgos en la formulación de metas, se evidenciaron percepciones divididas respecto a la existencia de programas de acompañamiento pedagógico orientadas a prevenir la deserción, así como iniciativas para el desarrollo de competencias socioemocionales y de orientación vocacional para la selección de una carrera profesional.

Este análisis permitió, a partir de la identificación de dichas capacidades y de la revisión de la existencia de programas o proyectos relacionados con el tránsito de la educación media a la educación superior, formular una propuesta de líneas de intervención pedagógica orientada al desarrollo de competencias socioemocionales que faciliten este proceso. Dicha propuesta se estructura en torno a elementos

definidos por el contexto y principios, hacia una pedagogía de las emociones; además, incluye el campo de aplicación, las líneas de intervención pedagógica y una ruta para su organización e implementación.

En consecuencia, se obtuvieron resultados tanto cuantitativos como cualitativos relacionados con las capacidades, entendidas como habilidades o cualidades que permiten a los estudiantes afrontar la transición de la educación media a la vida universitaria. Estos hallazgos resultan relevantes para las instituciones educativas y de educación superior, en la medida en que requieren ser analizados y reflexionados en función del contexto de los estudiantes, con el fin de orientar la implementación de propuestas pedagógicas que fortalezcan el desarrollo de competencias socioemocionales durante esta transición.

Finalmente, se destaca que este estudio abre nuevas posibilidades de investigación en torno al tránsito de la educación media a la educación superior. En particular, se sugiere profundizar en lo que ocurre durante el primer año universitario, implementar y evaluar la propuesta planteada, y analizar con mayor detalle cuáles competencias intrapersonales, interpersonales y de afrontamiento de desafíos resultan más pertinentes para prevenir el abandono y la deserción, así como para favorecer la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria.

Referencias

Acosta, D. y Vasco, C. (2013). *Habilidades, competencias y experticias. Más allá del saber qué y el saber cómo*. Colección Investigación Universitaria Unitec.

Achicanoy V. C., Guerrero G. L. y Valverde, D.C. (2019). *Sueños, Miedos y Necesidades como Elementos Identitarios de los Estudiantes del Primer Año Universitario del Programa de Trabajo Social de la Universidad Mariana*. [Tesis de pregrado, inédita]. Universidad Mariana.

Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, *11*(20), 388-408.

Aisenson, D., Batlle, S., Aisenson, G., Legaspi, L., Vidondo, M., Nicotra, D., Valenzuela, V., Davidzon, S., Ruiz de Isaac, A., Polastri, G. y Alonso, D. (2006). Desarrollo identitario de los jóvenes y contextos significativos: una perspectiva desde la psicología de la orientación. *Anuario de investigaciones*, *13*, 81-88. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862006000100008

Aigneren, M. (2009). La encuesta social. *La Sociología En Sus Escenarios*, (1). https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1497

Bajardi, A. (2016). Aportaciones de las Disciplinas Artísticas al desarrollo de Competencias Socio-Emocionales y a la Configuración de la Identidad. *Opción, 32(13), 53-72*.

Buitrago, R. E. (2012). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia)*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].

Bisquerra, 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

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Corominas, E. (2001). La transición de los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, *19*(1). http://revistas.um.es/rie/article/view/96361

Chica, O. y Sánchez, J. (2017). *La Utopía de la formación emocional en las organizaciones educativas*. Editorial Unimagdalena.

Cuesta, Ó. y Cabra, F. (2021). La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias. *Andamios*, *18*(47), 493-518. https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.886

De La Ossa, V. (2022). Habilidades Blandas y Ciencia. *Revista Colombiana de Ciencia Animal RECIA*, *13*(2), e940 https://doi.org/10.24188/recia.v14.n1.2022.945

DePaoli, J. L., Atwell, M. N., Bridgeland, J. M., & Shriver, T. S. (2018). *Respected: Perspectives from youth on high school and social and emotional learning*. Civic Enterprises and Hart Research Associates. https://eric.ed.gov/?id=ED593319

Duche, A., Paredes, F., Gutiérrez. O. y Carcausto, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria/ Secondary-university transition and adaptation to university life. *Revista De Ciencias Sociales*, *26*(3), 244-258. https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33245

Temores en la transición del colegio a la universidad. (2015, 20 de junio). *El País*. https://www.elpais.com.co/entretenimiento/cultura/temores-en-la-transicion-del-colegio-a-la-universidad.html

Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Editorial Ariel.

Gardner, H. (2009). *The five minds for the future*. Harvard Business School Press.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.

García, L., Hernández, P. y Cabrera, E. (1998). Análisis de la problemática de los estudiantes universitarios. *Revista interuniversitaria de Psicología de la Educación*, *1*, 67-79.

Garín, J., Muñoz, L., Feixas, M. y Guillamón, C. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista española de pedagogía. 5*, (242), 27-44. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3892/LaTransicionSecundariaUniversidadYLaIncorporacion.pdf?sequence=1

Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Ediciones Morata.

Herrera, D. y Rivera, J. (2020). La Educación rural: Un desafío para la transición a la Educación Superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *19*(41), 87-105. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000300087&script=sci_arttext

Hué, C. (2013). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (5), 42-61 https://www.raco.cat/index.php/RIDU

Hurtado, J. (2008). *Cómo formular objetivos de investigación*. *Una comprensión holística*. Quirón Ediciones.

Justis Katt, O., Almestro Rodríguez, S., y Astorga, O. S. (2017). Pedagogía para el desarrollo socioemocional. A propósito de la gestión de aprendizaje en el contexto santiaguero. *Revista Iberoamericana De Educación*, *75*(2), 109-126. https://doi.org/10.35362/rie7522636

Ley 115 (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. Por la cual se expide la Ley General de Educación. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292

Ley 2383 (2024, 19 de julio). Congreso de la República de Colombia. Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261956

Ley Número 274 (2023, 19 de mayo). Congreso de la República de Colombia. Por el cual se expide el plan nacional de desarrollo 2022-2026. Colombia, potencia mundial de la vida. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=209510

Lucero, S. (2015). La autorregulación cognitivo-emocional, una estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales. *Revista UNIMAR*, 33(2), 81-96. https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/1100

Marín-Méndez, D. (2013). El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad. *Revista iberoamericana de educación superior*, *4*(10), 144-144.

Mabille, F., & Alom, M. (2021). *Towards a better understanding of youth's cultures & values (Working Paper) International Federation of Catholic Universities*. https://www.ciread-fiuc.org/wp-content/uploads/2021/03/WORKING-PAPER-version-web.pdf

Manzano-Soto, N. y Roldán-Morales, C.-A. (2016). Análisis de necesidades de orientación del estudiante de primer año en la Universidad Autónoma de Occidente. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *26*(3), 121–140. https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16404

Mejía, J., Rodríguez, G., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M. y Castellanos, M. (2016). Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media (versión adaptada para Colombia: Liliana González Ávila). *Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, Oficina Lima, Perú*.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Guía No. 6. Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer.* *https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-75768_archivo_pdf.pdf*

Mikulic, I., Leibovici-Mühlberger, M., Yariv, E., Finne, J. y Van Alphen, P. (2013). La educación emocional y social en Argentina: entre certezas y esperanzas. En C. Clouder (coord.) *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Fundación Botín.

Moreira, D, y Michay, G. (2025). Articulación de la transición desde la educación media hacia los estudios universitarios en ciencias experimentales. *Revista InveCom*, *6*(2). https://doi.org/10.5281/zenodo.15851482

Morin, E (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

Morin, E (2005). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa.

Nateras, D. (2004). Trayectos y desplazamientos de la condición juvenil contemporánea. *El Cotidiano*, 126(20).

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Oriola, S. (2017). *Las Agrupaciones Musicales Juveniles y su contribución al desarrollo de las competencias socioemocionales. El Fenómeno de las Bandas en la Comunidad Valenciana y los coros en Cataluña* [Tesis doctoral, Universidad de Lleida].

Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *12* (2), 145-153.

Papalia, D., Duskin, R. y Martorel, G. (2012). *Desarrollo Humano* (12.ª ed). MacGraw-Hill. Education.

Pereira, M, Garcia, A., Hastenpflug, S. y Machado, A. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, *12*(1),185-202. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100013&lng=pt&tlng=.

Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión, en Medina, G. (coord.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. El Colegio de México.

Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, *11*(2), 237-256.

Roldán, C. (2015). *Tránsito y Andadura en la Universidad: Una propuesta de mentoría universitaria.* Universidad Autónoma de Occidente.

Sañudo, L. y Ferreyra, H. (2014). *La educación secundaria en México, Argentina y Colombia*. Universidad Católica de Córdoba.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, *9*, 185-211.

Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. North-Holland.

Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, *33*, 102-114. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010&lng=es&tlng=es

Tataje, A., Chacaltana, K. y Varela, S. (2024). Adaptación universitaria en estudiantes de primer año de una universidad pública de Ica – Perú. *SciELO Preprints*. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8092

Trujillo M. y Ordoñez, M. (2015). *Proyecto Tejer desde Adentro*. Editorial Universidad del Valle.

Urquijo, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Revista Edetania*, *46*, 63-80.

Valverde-Riascos, O. O. (2023). La reflexión sobre el saber pedagógico y la práctica pedagógica como estrategias analíticas del profesorado. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 180-184). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c328

Vercellino, S. y Pogré, P. (2023). *Transiciones*. Editorial UNRN. https://doi.org/10.4000/books.eunrn.20683

Autores

Oscar Olmedo Valverde Riascos



Doctor en Estudios Sociales y Políticos de la Educación; magíster en Educación con énfasis en Docencia universitaria; licenciado en Educación con énfasis en Matemáticas; economista; Comisionado de la Sala de Evaluación de la Educación. Investigador asociado y grupo de investigación categorizado en A. Líder del Grupo de Política Pública ASCOFADE. Vicerrector académico, y decano de la Universidad Mariana. Profesor de universidades nacionales e internacionales.

Diana Carolina Valverde Gómez



Magíster en Pedagogía —mención de honor por obtener el mejor rendimiento académico durante la carrera—; trabajadora social. Profesional en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Capacitadora en fundaciones de Nariño. Profesora de educación primaria en instituciones educativas.

Diana Vanessa Mora Rosero



Magíster en Pedagogía —mención de honor por obtener el mejor rendimiento académico durante la carrera—; licenciada en Educación Básica Primaria. Profesora de instituciones educativas en Pasto.



Universidad Mariana
Res MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

Editorial Unimar

Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto
https://libros.umariana.edu.co/index.php/editorialunimar

@unimareditorial