

## 16.

# **CAPACIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LOS RINCONES Y CONTEXTOS DE LA ESCUELA RURAL: ESTRATEGIA PARA LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR<sup>80</sup>**

Social-emotional skills in rural school settings and contexts: Strategy for transition to higher education

**Diana Carolina Valverde Gómez<sup>81</sup>**

**Diana Vanessa Mora Rosero<sup>82</sup>**

**Oscar Valverde Riascos<sup>83</sup>**

Universidad Mariana

### **Resumen**

Este artículo tiene el objetivo de proponer el desarrollo de capacidades socioemocionales en estudiantes de educación media rural del corregimiento de Obonuco del municipio de Pasto, que facilite su transición a la educación superior. La investigación se realizó con un enfoque mixto y un tipo de investigación descriptiva propositiva. Se mostró que en los rincones y contextos de la escuela rural de los estudiantes en transición a la educación superior requiere de la

---

<sup>80</sup> Artículo a partir de datos cuantitativos del resultado de investigación "Desarrollo de las competencias Socioemocionales de estudiantes en Educación Media Rural: Una Estrategia para Facilitar la Transición a la Educación Superior".

<sup>81</sup> Trabajadora Social, Universidad Mariana, Maestrante en pedagogía de la Universidad Mariana. Correo electrónico: [dvalverde@umariana.edu.co](mailto:dvalverde@umariana.edu.co)

<sup>82</sup> Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, Maestrante en pedagogía de la Universidad Mariana. Correo electrónico: [dianavmora@umariana.edu.co](mailto:dianavmora@umariana.edu.co)

<sup>83</sup> Doctor en Estudios Sociales y Políticos de la Educación, Universidad Valencia-España. Profesor del doctorado en pedagogía Universidad Mariana. Correo electrónico: [ovalverde@umariana.edu.co](mailto:ovalverde@umariana.edu.co)

promoción de capacidades intrapersonales imprescindibles como: la influencia en toma de decisiones, desafíos académicos y reacción emocional; así como, la importancia de la gratificación, el apoyo y la motivación-presión. Se resaltó que se requiere fortalecer las capacidades interpersonales de expectativas, sentimientos y no repetir lo vivido en el colegio. Finalmente, las capacidades de desafíos y metas son positivas o negativas y requieren motivaciones y estrategias para una escuela con visión de futuro y de adaptación a la universidad. Capacidades halladas que promueven líneas de intervención pedagógica y didáctica desde la pedagogía social.

*Palabras claves:* Capacidades, Competencias socioemocionales, pedagogía social, pedagogía de las emociones y pedagogía socioemocional.

## **Abstract**

This article aims to propose the development of social-emotional skills in rural secondary school students in the village of Obonuco in the municipality of Pasto, to facilitate their transition to higher education. The research was conducted using a mixed approach and a descriptive-propositional research design. It was shown that in the corners and contexts of the rural school, students in transition to higher education require the promotion of essential intrapersonal skills such as influence in decision-making, academic challenges, and emotional reaction; as well as the importance of gratification, support, and motivation-pressure. It was emphasized that it is necessary to strengthen interpersonal skills related to expectations and feelings and not to repeat what was experienced in school. Finally, the skills of challenges and goals are positive or negative and require motivation and strategies for a school with a vision for the future and adaptation to university. The skills found promote lines of pedagogical and didactic intervention.

*Keywords:* Abilities, Social-emotional competencies, social pedagogy, pedagogy of emotions, and social-emotional pedagogy.

## **Introducción**

La investigación reconoce que existen desafíos que enfrentan los jóvenes con la salud mental, incertidumbres profesionales, miedos, riesgos a las nuevas tecnologías, aprendizaje de la competencia socioemocional; especialmente, de estudiantes de educación rural, que son más vulnerables cuando están en transición a la educación superior. Pues bien, algunos estudios como el de Montes (2002) refiere que la transición de la educación media a la educación superior se convierte en “la desazón con que los jóvenes dejan la enseñanza media, en la cual de ordinario recibieron protección y calor humano, y dan el paso a instituciones mayores que le son desconocidas y relativamente ajenas” (p. 270). De igual forma, se encontró que 77% de estudiantes de secundaria se sienten preparados académicamente pero no listos para ir a la universidad debido a la falta de capacidades, habilidades y competencias socioemocionales. Siguiendo, con estudios realizados por Guevara y Zapata (2015), en El País, afirman que los estudiantes sienten temor al ingresar a la universidad por ser etapa crucial de su vida. Además, Duche et al (2020) señalan que las deficiencias de los estudiantes están en habilidades y destrezas para solucionar problemas y aplicar conocimientos. Así mismo, se encontró que Herrera y Rivera (2020) señalan que los factores de continuidad a nivel superior más relevantes y que impactan se dan por las limitaciones económicas y familiares con un 73% estudiantes afectados, el rendimiento académico bajo con un 23%, y la deficiencia en habilidades y destrezas en resolución de problemas. Que en áreas rurales es donde más existen problemas de salud mental, ansiedad, depresión, estrés, nerviosismo, fatiga, soledad, desafíos interpersonales (Papalia, Duskin & Martorel, 2012) y, finalmente, se insiste en desarrollar estudios de cognición integrando las competencias socioemocionales (Mikulic, 2013).

Todos estos estudios, la exploración inicial con jóvenes estudiantes de educación media rural y conversatorios con los maestros de la maestría, motivó el que se realice el estudio del desarrollo de competencias socioemocionales para el tránsito a la educación superior; cuyos propósitos específicos, fueron identificar las capacidades intrapersonales de los estudiantes a partir del conocimiento consigo mismo y el uso de las emociones en el tránsito a la universidad; describir las

capacidades interpersonales de los estudiantes, relacionadas con la construcción de relaciones armónicas y los sentimientos y necesidades de los demás en el tránsito a la universidad; analizar las capacidades necesarias para asumir retos y desafíos que perciben los estudiantes en trazar metas, solucionar conflictos y tomar decisiones en su transición a la universidad. Para el desarrollo de este estudio acorde a sus objetivos planteados, siguió una metodología de la investigación bajo el paradigma pragmático por la diversidad metodológica y el enfoque mixto se enfatiza en lo cuantitativo (empírico analítico)- cualitativo(interpretativo); mientras que el tipo de investigación se explicita el carácter descriptivo-interpretativo-propositivo, ampliando la concepción y la caracterización del proceso de investigación. Descriptivo porque se caracterizó aspectos concretos del estudiante joven de educación media rural de la institución educativa de Obonuco, expresando lo que sienten y las capacidades o cualidades que tienen para asumir el tránsito a la vida universitaria acerca de su desarrollo individual, familiar y de contexto, describiendo las características y el perfil de las personas, grupos, comunidades, y procesos que se benefician o cómo se manifiestan, qué características tienen o adopta y cómo prevalece o cambia a través del tiempo. Desde lo cualitativo, lo interpretativo, dando sentido y significado a sus emociones, percepciones, intenciones o acciones de estos estudiantes jóvenes de educación media y rural hacia su primer año de vida universitaria, que permita generar una propuesta para el desarrollo de las competencias emocionales, facilitando el tránsito de la educación media a la universidad. Mientras que, desde la perspectiva de lo proyectivo, se configura en el momento que se define proponer líneas de intervención pedagógica y didáctica para el desarrollo de competencias emocionales de estudiantes de educación media rural en tránsito a la vida universitaria.

En consecuencia, la temática de la transición en educación es de importancia porque cada sujeto tiene experiencias personales y particulares que hace del tránsito una experiencia diferente. Las experiencias que tienen los estudiantes a lo largo de la vida entre la media académica rural y el tránsito a la vida universitaria tienen avances y retrocesos, aspectos positivos y negativos; sin embargo, este

tránsito a la universidad no debe verse solo desde aspectos traumáticos o negativos, sino desde las oportunidades de mejorar, situaciones prometedoras, nuevos horizontes y relaciones. Estas nuevas experiencias de vida en el tránsito a la educación superior requieren indagarse personalmente con los sujetos involucrados; por cuanto la transición y los cambios deben ser asumidos como oportunidades de desarrollo, progreso y autoevaluación que ayude a estudiantes en tránsito como a los estudiantes que inician este proceso; aún más si en ese tránsito, se parte desde las capacidades o características o cualidades o habilidades innatas o adquiridas por la formación recibida en el colegio para continuar en el tránsito a la vida universitaria.

### **Metodología**

La investigación siguió un diseño descriptivo-interpretativo-proyectivo con técnicas cuantitativas como los autoinformes con escala Likert propios para la medición de las capacidades y competencias, permitiendo mediante sus afirmaciones identificar las capacidades innatas que genere una propuesta para el desarrollo de la competencia socioemocional en el tránsito a la vida universitaria y, para las técnicas cualitativas, se utilizó las encuestas cualitativas las cuales permitieron examinar temas relativamente poco estudiados, como los aspectos más específicos de las capacidades intrapersonales, interpersonales y desafíos o retos que asumen en la educación media rural en tránsito a la universidad. Igualmente, este tipo de investigación facilitó la descripción del entorno sociocultural de los estudiantes de educación media rural en relación con el plan que siguieron en su institución educativa acerca del abandono escolar, identificando las relaciones viables entre las variables del estudio y fijando las tendencias, en este caso relacionadas con las capacidades emocionales como habilidades o cualidades innatas o potenciales para realizar una tarea. Este tipo de investigación, se puede desarrollar en cuatro momentos (Hurtado, 2008): explorar, describir, analizar y proponer posibles soluciones de transformación, sin necesidad de implementarla y que podría producir los cambios que, para el caso, son las líneas de intervención pedagógica y didáctica

para el desarrollo de competencias socioemocionales de estudiantes de media rural como estrategia de tránsito a la educación superior. Los diferentes momentos que se utilizaron fue: primer momento, el de exploración y reflexión acerca de la propuesta de investigación; segundo momento, de la entrada al escenario de aula del estudiante de media académica en tránsito a la educación superior; en su tercer momento, de la retirada del escenario de aula para la descripción, interpretación y propuesta; finalmente, de la socialización y difusión de los resultados de la investigación y presentación de la propuesta desde la pedagogía social y emocional.

Considerando lo expuesto se determinó que la población está conformada por los estudiantes de grado 10 y 11 de la educación media y rural del corregimiento de Obonuco del municipio de Pasto, departamento de Nariño - Colombia, según datos oficiales del Rector, para el año 2023 son 22 estudiantes de grado décimo y once, quienes dieron su consentimiento informado para participar del estudio, pero del cual, solo asistieron 21 estudiantes en el momento de recolección de información; la cual se seleccionó mediante el muestreo intencionado y por conveniencia según criterios de selección como: estar matriculado académicamente a la institución, estar asistiendo a clases y tener el deseo de participar en esta investigación; para lo cual, se seleccionó los estudiantes de media académica rural de grados 10 y 11 de la institución educativa de Obonuco del municipio de Pasto, principalmente con una muestra de estudiantes jóvenes de grado 10, con un total de 22 estudiantes, del cual, asistieron 21 estudiantes, se escogió a los sujetos participantes de las instituciones educativas de grado 10 y 11 entre el año 2023 y 2024.

Algunos criterios de exclusión de la muestra se aplicaron con el fin de garantizar la representatividad de los participantes y asegurar la calidad de los datos recolectados:

1. Estudiantes que hayan asistido a clases
2. Estudiantes que perdieron el año escolar en el 2023
3. Estudiantes que no quieren participar o sus acudientes o padres de familia no les firman el consentimiento y asentimiento informado

#### 4. Estudiantes que tienen problemas de salud y no asisten a clases

### **Resultados**

En esta sección se presentan los resultados obtenidos del proceso investigativo, es concretamente, la contribución que se hace al nuevo conocimiento, en donde se evidencia la coherencia entre los objetivos planteados al inicio de la investigación, y la información obtenida a través de los instrumentos de recolección de ésta, es aconsejable que se mencione todos los resultados importantes obtenidos, hasta aquellos que están en contraposición a la hipótesis que fundamenta la investigación.

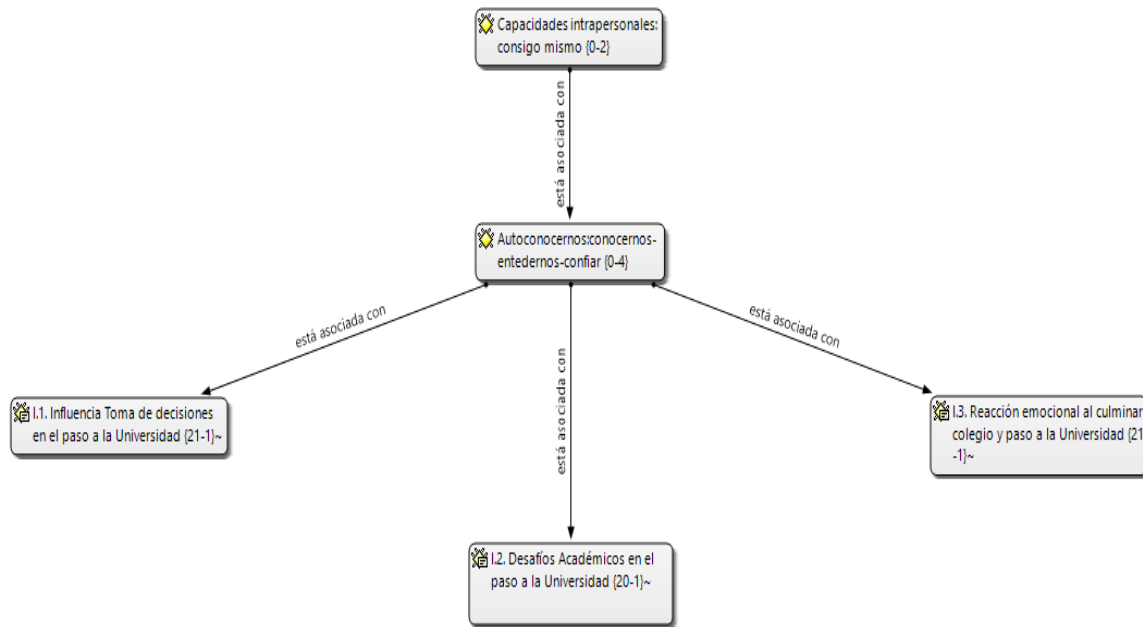
Si va a incluir figuras (gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías e ilustraciones), deben ubicarse en el lugar respectivo dentro del texto, estarán numeradas y descritas con una leyenda en la parte superior izquierda que comience con la palabra “Figura”, en donde se consigne brevemente el contenido del elemento allí dispuesto, en cursiva y sin punto final. Para el caso de las tablas, estas deberán contener –preferiblemente- la información cuantitativa que menciona el texto, se enumerarán y contarán con una leyenda descriptiva ubicada en la parte superior izquierda del elemento, la cual iniciará con la palabra “Tabla”, su descripción debe ir en cursiva y sin punto final, no se aceptan tablas como imágenes, deberán estar insertadas en el archivo. Para todas las figuras y tablas se señalará la fuente de donde son tomadas; por favor, abstenerse de ubicar material que no cuente con el permiso escrito del autor y de los participantes (adjuntar el consentimiento firmado), así como la calidad y legibilidad. Emplear las figuras y tablas únicamente cuando sean necesarias, no debe redundar la información que expresan con el contenido textual, asimismo, serán autoexplicativas, sencillas y de fácil comprensión. Las figuras deben ser enviadas en archivos independientes con mínimo 300 dpi en formato JPG o PNG.

Se presentan los resultados obtenidos del análisis de datos cuantitativos y el análisis de información cualitativa recopiladas y relacionadas con los objetivos específicos acorde con las categorías y subcategorías de análisis.

Para el primer objetivo específico de ***Identificar las capacidades intrapersonales de los estudiantes a partir del conocimiento consigo mismo y el uso de las emociones en el tránsito a la universidad***, se encontró desde lo cuantitativo que en la primera categoría va de capacidades intrapersonales del estudiante, incluyendo las subcategorías de autoconocimiento o conocimiento consigo mismo y de autorregulación o uso de las emociones con sus respectivas categorías inductivas o emergentes (figura 1). A continuación, primeramente, se pasa a comentar las capacidades intrapersonales de autoconocimiento.

## **Figura 7**

*Capacidades Intrapersonales de autoconocimiento: Tomar decisiones, desafíos y reacción emocional*



**Es así, como desde el análisis de datos cuantitativos,** la capacidad intrapersonal del autoconocimiento o conocimiento consigo mismo del estudiante de media académica rural, de acuerdo con los datos cuantitativos y cualitativos, se encontró que predominan la influencia en la toma de decisiones, desafíos académicos y reacción emocional, como se muestra en la siguiente figura 1. A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos y los gráficos de barras que recoge la percepción que tiene el estudiante sobre las capacidades intrapersonales de autoconocimiento en el paso a la universidad por cada una de sus categorías inductivas (emergentes).

<b>Categorías/variables</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Desviación</b>
1.1.1. Entiendo cómo pueden otras personas influir en la toma de decisión de mi vida	21	1	5	2,38	1,117

---

personal y mi vida  
universitaria.

---

1.1.2. Enfrento los desafíos académicos del trayecto escolar a la vida universitaria, sabiendo que estaré con mayor capacidad al superarlos.	21	1	5	2,10	1,221
--	----	---	---	------	-------

---

1.1.3. Presto atención a como mi mente y cuerpo reaccionan ante una emoción en la vida escolar al pasar a la universitaria.	21	1	4	2,24	1,044
---	----	---	---	------	-------

---

<b>N válido (por lista)</b>	<b>21</b>
-----------------------------	-----------

---

Pues bien, al revisar las capacidades intrapersonales del autoconocimiento, que emergen la influencia en la toma de decisiones, los desafíos académicos a enfrentar y la reacción emocional en el paso a la vida universitaria. Se hace necesario describir estadísticamente el comportamiento que se tiene por cada una de dichas categorías, utilizando la media y la desviación típica de la escala Likert, que va de 1 (Muy de acuerdo) a 5 (Muy en desacuerdo). Es así como en la tabla 1, se presentan los estadísticos correspondientes; de lo cual, se puede inferir que la media para las categorías de influencia en la toma de decisiones es de 2.38, los desafíos académicos enfrentar es de 2.10 y la reacción emocional es de 2.24 (tabla 1). Lo que indica que la percepción de estudiantes está de acuerdo respecto a la influencia que se tiene en la toma de decisiones, desafíos académicos que asumen y la diversidad de reacciones emocionales.

## Tabla 7

### *Las capacidades intrapersonales del autoconocimiento*

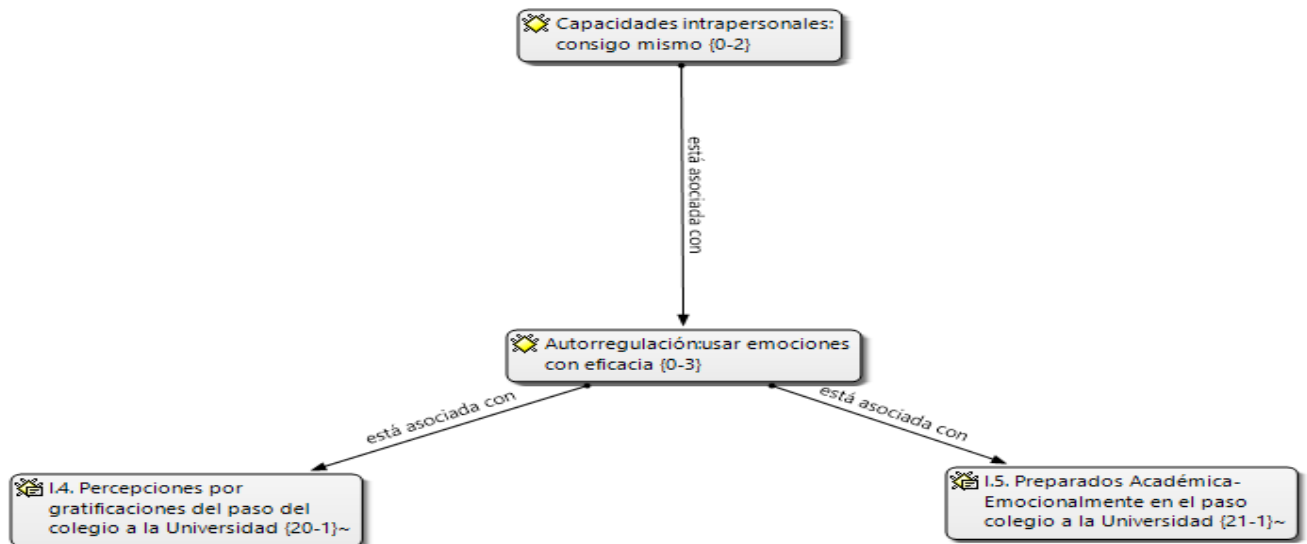
Ahora desde el análisis descriptivo-interpretativo se asumió de forma complementaria el **análisis y recolección de información cualitativa** a los datos cuantitativos que se han presentado anteriormente, conservando la categoría, subcategorías y categorías inductivas (emergentes) referenciadas en la figura 1. Es así, como en esta figura se presenta los hallazgos para la categoría intrapersonal del autoconocimiento, con sus respectivas categorías inductivas y las percepciones (citas) que los estudiantes dieron a conocer mediante la encuesta cualitativa.

De esta manera, la primera subcategoría del autoconocimiento de la categoría de las capacidades de autorreflexión o intrapersonales, es decir, que permite pensar sobre nosotros mismos, confiar en las habilidades de triunfar y saber cómo se siente en el paso de la educación media académica a la universidad (figura 1). De las capacidades intrapersonales de autoconocimiento se puede observar en la figura 1, que surge las categorías inductivas (emergentes) como: la influencia en la toma de decisiones se da por la familia y amigos, es positiva, es para el mejor futuro y con oportunidades; la existencia de desafíos académicos se da por la responsabilidad y madurez, estudiar y afrontar la universidad, esforzarse y alcanzar un mejor futuro; y por las reacciones emocionales en el tránsito hacia la universidad, se da por la felicidad y nuevos sueños, mezcla de alegría y nostalgia, orgullo e incertidumbre y por no estar listos para la universidad.

Continuando con el análisis descriptivo-interpretativo del primer objetivo específico; se realizó teniendo en cuenta los datos cuantitativos y la información cualitativa suministrada por los participantes del estudio. En segunda instancia, sobre las capacidades intrapersonales de autorregulación (figura 2), que se comprende, como el uso con eficacia de las emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes situaciones de la vida escolar en el paso a la universidad.

## Figura 8

## Capacidades intrapersonales de autorregulación: gratificaciones y preparación académica



En este sentido, a partir de las apreciaciones realizadas por los estudiantes se da cuenta de que, en este proceso de autorregulación, que comprende el uso de las emociones con eficacia, se identifican las percepciones por gratificaciones y la preparación académica y emocional en tránsito a la universidad (figura 2). A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos y los gráficos de barras que recoge la percepción que tiene el estudiante sobre las capacidades intrapersonales de autorregulación en el paso a la universidad por cada una de sus categorías inductivas (emergentes).

Como se puede observar, al revisar las capacidades intrapersonales de la autorregulación, emergen las categorías inductivas de gratificaciones y la preparación académica y emocional en tránsito a la universidad (figura 2). Se hace necesario describir estadísticamente el comportamiento que se tiene por cada una de dichas categorías inductivas, utilizando la media y la desviación típica de la escala Likert, que va de 1 (Muy de acuerdo) a 5 (Muy en desacuerdo). Es así como en la tabla 2, se presentan los estadísticos correspondientes; de lo cual, se puede inferir que la media para las categorías de no gratificación inmediatas es de 2.6, la

preparación académica y emocional (manejo de emociones y frustraciones) de 2.6. Lo que indica que la percepción de estudiantes está de acuerdo respecto a las capacidades intrapersonales que asumen y la diversidad de reacciones emocionales y frustraciones.

**Tabla 8**

*Las capacidades intrapersonales de autorregulación: emociones con eficacia*

Capacidades	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
1.2.1. Renuncio a gratificaciones inmediatas en el paso del colegio a la vida universitaria para lograr metas mayores en el futuro.	21	1	5	2,62	1,359
1.2.2. Manejo mis emociones acerca del tránsito a la vida universitaria, usando lo que dice mi interior.	21	1	4	2,52	,814
1.2.3. Acepto la frustración que me daría, si al pasar de la vida escolar a la vida universitaria, no me admiten, escogiendo otra alternativa de estudio.	21	1	5	2,62	1,117

Desde esta perspectiva de las categorías inductivas (ver figura 2) se encontró que la capacidad intrapersonal de autorregulación, uso de emociones con eficacia, está asociada con las percepciones de estar muy de acuerdo y de acuerdo, por recibir gratificaciones y estar preparados académica y emocionalmente en el paso del

colegio a la universidad que se representa con una media aproximada de 2,6 como se indica en la tabla 2.

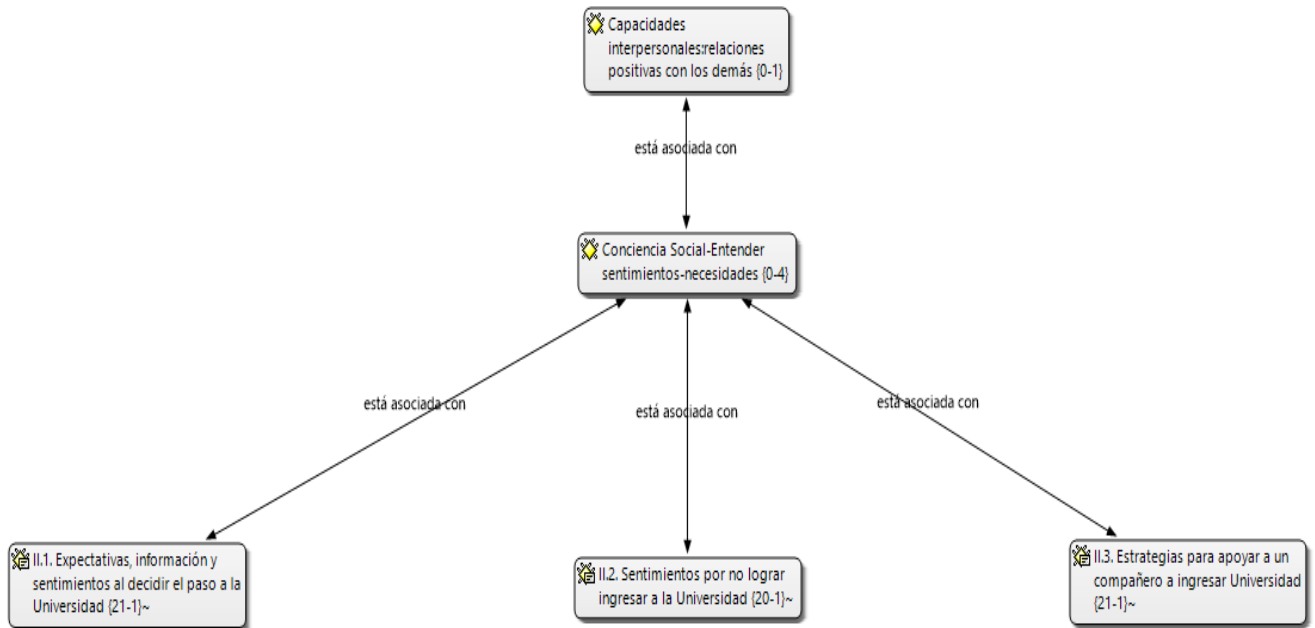
De esta manera, combinando de forma complementaria el análisis y recolección de información cualitativa a los datos cuantitativos que se han presentado anteriormente, conservando la categoría, subcategorías y categorías inductivas (emergentes) referenciadas en la figura 2. Es así, como en esta figura se presentan los hallazgos para la categoría intrapersonal de autorregulación, con sus respectivas categorías inductivas y las percepciones (citas) que los estudiantes dieron a conocer mediante la encuesta cualitativa.

Por lo tanto, para las capacidades intrapersonales de autorregulación se puede observar en la figura 2, que surgen las categorías inductivas (emergentes) como: las percepciones por gratificación que se reconoce por la valoración, el apoyo, la motivación y presión, y la oportunidad y aprovechamiento inteligente. Además, se resalta el estar preparados académicamente para asumir el tránsito a la universidad y emocionalmente, con lo cual se sienten con habilidades, afectación positiva y negativa, incertidumbres y tolerancia a la frustración.

Para el segundo objetivo específico de ***Describir las capacidades interpersonales de los estudiantes a partir de la conciencia social y de la relación con los otros***, se encontró que en el paso a la universidad predominan en la conciencia social están las expectativas y la información, los sentimientos y las estrategias de apoyo con un compañero, como se muestra en la figura 3. A continuación, se presentan la percepción que tiene el estudiante sobre las capacidades interpersonales asociadas a los sentimientos y necesidades en el paso a la universidad por cada una de sus de las tres categorías emergentes (categorías inductivas).

### **Figura 9**

*Capacidades interpersonales de conciencia social: expectativas, sentimientos y estrategias de apoyo a compañeros al pasar a la universidad*



***Es así, como desde el análisis de datos cuantitativos,*** al revisar las capacidades interpersonales de conciencia social, que emergen las expectativas, ponerse en el lugar del otro y animar a los compañeros en el paso a la vida universitaria. Se hace necesario describir estadísticamente el comportamiento que se tiene por cada una de dichas categorías, utilizando la media y la desviación típica de la escala Likert, que va de 1 (Muy de acuerdo) a 5 (Muy en desacuerdo). Es así como en la tabla 3, se presentan los estadísticos correspondientes; de lo cual, se puede inferir que la media para las categorías de expectativas, información y sentimientos es de 2.33, ponerse en el lugar de los compañeros es de 2.0 y animar a los compañeros que no han logrado ingresar a la universidad es de 1.81. Lo que indica que la percepción de estudiantes está de acuerdo y muy de acuerdo respecto a estas capacidades interpersonales generadoras de conciencia.

**Tabla 9**

*Capacidades interpersonales de conciencia social: expectativas, ponerse en lugar del otro y animar a los compañeros*

Capacidades	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
2.1.1. Considero las expectativas, información y sentimientos de los demás antes de juzgar el paso de la vida escolar a la vida universitaria.	21	1	5	2,33	1,155
2.1.2. Me pongo en el lugar de los compañeros que no han sido admitidos a la universidad.	21	1	4	2,00	1,000
2.1.3. Animo a los compañeros/as que no ha logrado ingresar a la vida universitaria.	21	1	4	1,81	,928
N válido (por lista)	21				

El estudio asumió de forma complementaria el análisis y recolección de información cualitativa a los datos cuantitativos que se han presentado anteriormente, conservando la categorías y subcategorías referenciadas en la figura 3. Es así, como en esta figura se presenta los hallazgos para las categorías emergentes y las percepciones (citas) que los estudiantes dieron a conocer mediante la encuesta cualitativa.

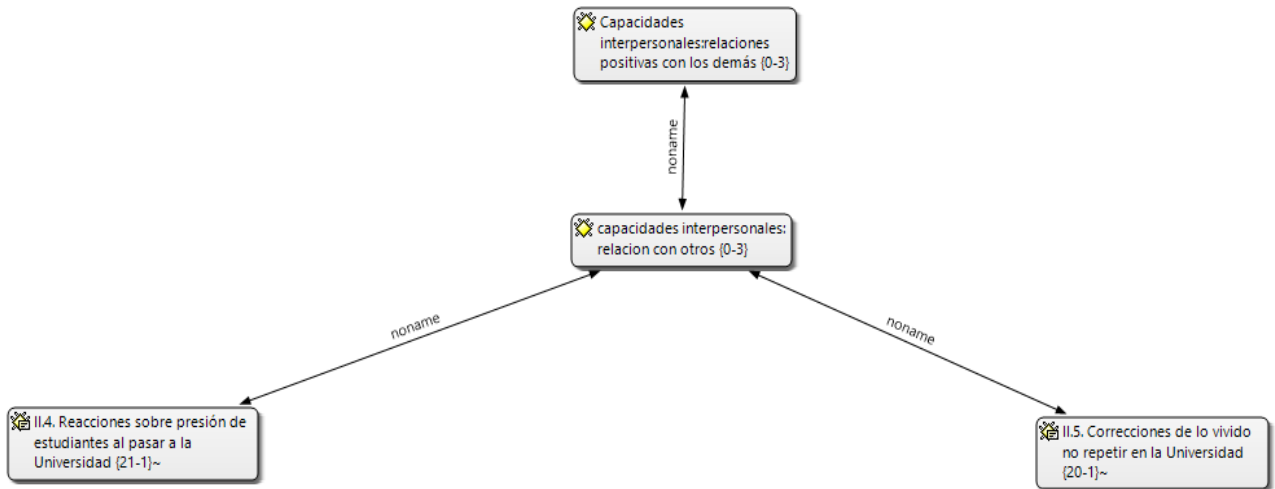
De esta manera, se encontró que las capacidades interpersonales desde la conciencia social o la comprensión de las necesidades o sentimientos que hace

parte de las capacidades interpersonales, es decir, que permite la comprensión de necesidades, información y sentimientos acerca del paso de la educación media académica a la universidad (figura 3), se concluyó que las capacidades interpersonales sobre la conciencia social como se puede observar en las tres categorías inductivas (o emergentes) como las expectativas e información, los sentimientos por no lograr el ingreso y estrategias de apoyo a compañeros en el tránsito hacia la universidad, resalta que los estudiantes perciben que se tiene en cuenta, en la primera categoría inductiva, las expectativas, la información y sentimientos al decidir sobre el paso a la universidad, integrándose en aspectos como, el futuro, el querer y sobrevivir, el proyecto de vida, las expectativas familiares o amigos y presión social o miedos. En la segunda categoría inductiva de las capacidades interpersonales surge los sentimientos originados por no lograr el ingreso a la universidad, en las percepciones revisadas, se observa que lo más relevante está dado por desmotivación y tristeza, miedo, culpa y reflexión, motivación y apoyo emocional. Mientras que, en la tercera categoría inductiva de las capacidades interpersonales de la conciencia social, relacionada con las estrategias de apoyo dadas a sus compañeros por no ingresar a la universidad, se percibe apreciaciones que se relacionan con la orientación motivacional, oportunidades y ayuda en la preparación.

Continuando con el análisis descriptivo-interpretativo del segundo objetivo específico, se halló que para la capacidad interpersonal desde la comprensión de la relación con los otros en estudiantes de media académica rural, de acuerdo con los datos cuantitativos y cualitativos, se encontró que en transición a la universidad predominan las reacciones sobre la presión que les genera y las correcciones de lo vivido para no repetir los errores en la vida universitaria, como se muestra en la figura 4. A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos que recoge la percepción que tiene el estudiante sobre las capacidades interpersonales asociadas en la relación con los otros en el paso a la universidad por cada una de sus categorías inductivas (categorías emergentes).

**Figura 10**

*Capacidades interpersonales: relación con otros*



Pues bien, al revisar las capacidades interpersonales de *relación con los otros*, emergen las *reacciones sobre presión de estudiantes* y las *correcciones de lo vivido a no repetir* en el paso a la vida universitaria. Se hace necesario describir estadísticamente el comportamiento que se tiene por cada una de dichas categorías, utilizando la media y la desviación típica de la escala Likert, que va de 1 (Muy de acuerdo) a 5 (Muy en desacuerdo). Es así como en la tabla 4, se presentan los estadísticos correspondientes; de lo cual, se puede inferir que la media para las categorías de *reacciones sobre lo que dicen los demás* (2.14), *considero opiniones de otros acerca del paso a la universidad* (2.3) y *el manejo del conflicto y correcciones de lo vivido* es de 2.1. Lo que indica que la percepción de estudiantes está de acuerdo y *muy de acuerdo* respecto a estas capacidades interpersonales acerca de la relación con los otros.

**Tabla 10.**

*Capacidades interpersonales: relación con los otros*

Capacidades	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación

2.2.1. Concentro mi atención en lo que otros me quieren decir y mostrarme acerca del paso de la vida escolar a la vida universitaria.	21	1	4	2,14	1,062
2.2.2. Considero las opiniones de otros acerca del paso a la vida universitaria.	21	1	5	2,29	1,189
2.2.3. Manejo el conflicto con las demás personas, identificando lo que hice mal y cómo lo corrijo.	21	1	4	2,05	,921
N válido (por lista)	21				

De esta manera, se encontró que la relación con los otros que hace parte de las capacidades interpersonales, es decir, que permite comprender y escuchar a los demás de forma asertiva y constructiva acerca del paso de la educación media académica a la universidad (figura 4). Por un lado, de las capacidades interpersonales sobre la relación con los otros se puede observar en la figura 4, que surge dos categorías inductivas (emergentes) como las reacciones sobre la presión que tienen los estudiantes y las correcciones de lo vivido para no repetir en el tránsito hacia la universidad.

Aún más, de las percepciones expresadas por los participantes se van configurando en emociones, por eso las reacciones sobre las presiones como estudiantes y las correcciones fraternas de lo vivido para no repetir en la transición a la universidad, está compuesta por emociones de tristeza y miedo, de sorpresa y ansiedad, reflexión sobre interés personales y sin palabras por su futuro, Así como también, surge las percepciones por las correcciones fraternas observadas y enfatizadas en

la responsabilidad, mejor atención estudiantil y actitud, y lecciones aprendidas y correcciones.

Para el tercer objetivo específico de **Analizar las capacidades necesarias para asumir retos y desafíos de los estudiantes que les permita trazar metas y tomar decisiones en su transición a la universidad**, se encontró que el análisis descriptivo se realizó teniendo en cuenta los datos cuantitativos y la información cualitativa suministrada por los participantes del estudio. En seguida, se efectúa el análisis cuantitativo y cualitativo, finalizando con un proceso de triangulación de los datos para inferir las capacidades para trazar y conseguir metas.

**Figura 11**

*Capacidades para asumir desafíos, retos y trazar metas*



Ahora bien, el análisis de datos cuantitativos sobre la capacidad para asumir desafíos y retos desde la comprensión de trazar y conseguir metas del estudiante de media académica rural, de acuerdo con los datos cuantitativos y cualitativos, se

encontró que en la transición a la universidad predominan las metas al ingresar, los retos en el ingreso y las imitaciones de los compañeros para no abandonar la universidad, como se muestra en la siguiente figura 5. A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos que recoge la percepción que tiene el estudiante sobre las capacidades para asumir desafíos y retos, asociadas a las metas, retos e imitaciones en el paso a la universidad por cada una de sus de las tres categorías inductivas (categorías emergentes) (tabla 5).

**Tabla 11**

Capacidades para asumir retos y desafíos, trazar y conseguir metas

Capacidades	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
3.1.1. Uso mi mentalidad de crecimiento para alimentar mi motivación para pasar de la vida escolar a la vida universitaria.	21	1	4	2,05	1,024
3.1.2. Me Preparo para enfrentar los retos que supone terminar el grado once para pasar a la vida universitaria.	21	1	4	1,90	,995
3.1.3. Identifico lo que hacen los demás y las estrategias para afrontar el paso de la vida escolar a la vida universitaria.	21	1	5	2,43	1,248

Pues bien, al revisar las capacidades para asumir retos y desafíos, trazar y conseguir metas, emergen las *metas, los retos y las imitaciones y estrategias para afrontar* el paso a la vida universitaria. Se hace necesario describir estadísticamente el comportamiento que se tiene por cada una de dichas categorías, utilizando la media y la desviación típica de la escala Likert, que va de 1 (Muy de acuerdo) a 5 (Muy en desacuerdo). Es así como en la tabla 5, se presentan los estadísticos correspondientes; de lo cual, se puede inferir que la media para las categorías *del uso de mentalidad de crecimiento para motivar (2.05), se prepara para enfrentar retos (1.9) e identifico lo que hacen los demás y las estrategias para afrontar el paso a la universidad 2.4*. Lo que indica que la percepción de estudiantes está de acuerdo y *muy de acuerdo* respecto a estas capacidades para asumir retos, desafíos, trazar y conseguir metas.

Es así, como a partir de la descripción-interpretativa se asumió de forma complementaria el análisis y recolección de información cualitativa a los datos cuantitativos que se han presentado anteriormente, conservando la categorías y subcategorías referenciadas en la figura 5. Por tanto, en esta figura se presenta los hallazgos para las categorías inductivas (emergentes) y las percepciones (citas) que los estudiantes dieron a conocer mediante la encuesta cualitativa.

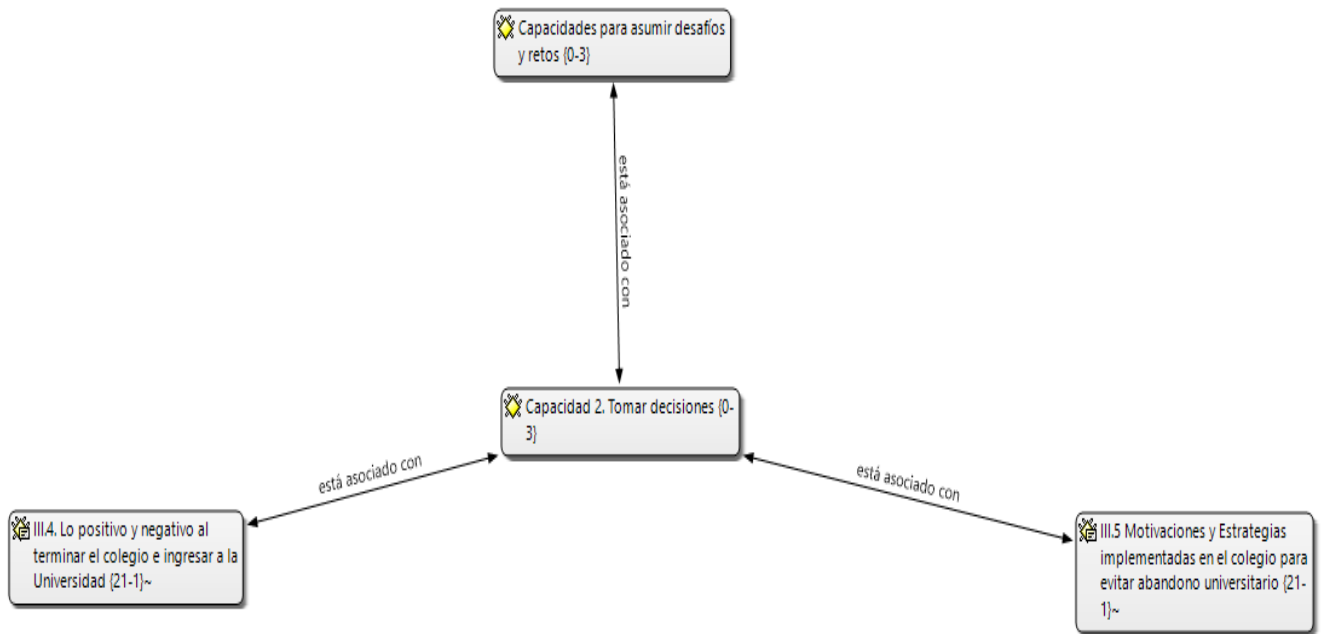
En este sentido, se encontró que las capacidades para asumir desafíos y retos como cualidades que tiene el estudiante potencialmente para hacer o aprender a realizar una tarea como trazar y conseguir las metas acerca del paso de la educación media académica a la universidad (figura 5). Por un lado, de las capacidades para asumir retos y desafíos sobre la forma como se traza metas al ingresar a la universidad, que surge tres categorías emergentes (inductivas) como las metas al ingresar, los retos en el ingreso y las imitaciones de los compañeros para evitar el abandono en el tránsito hacia la universidad.

En fin, las capacidades para asumir desafíos y riesgos se destacan las cualidades para alcanzar las metas de ingreso al decidir sobre el paso a la universidad, que están integradas en aspectos relevantes u objetivos alcanzar en el tiempo, como, Ser responsable, positivo, disciplina y puntual; atención y adaptación; ser profesional y líder; hábitos de estudio y gestionar el tiempo. De la misma manera, surge las cualidades de los retos u obstáculos o dificultades al ingresar a la universidad, en las percepciones revisadas, se observa que lo más relevante está dada en aspectos como, depender de sí mismo y ser mejor, terminar la carrera y definir intereses profesionales y ayudar a la familia. También, se destaca por imitar a los compañeros para no abandonar la universidad, se percibe apreciaciones que se relacionan con los esfuerzos, actitud y gustos, no han ayudado las imitaciones y no tengo compañeros universitarios, y madurez, apoyo y recursos.

Continuando con el análisis descriptivo-interpretativo del tercer objetivo específico, se halló que el análisis descriptivo se realizó teniendo en cuenta los datos cuantitativos y la información cualitativa suministrada por los participantes del estudio. En seguida, se efectúa el análisis cuantitativo y cualitativo para inferir las capacidades para asumir retos o desafíos y tomar decisiones, que se percibe a partir de lo positivo o negativo al terminar el colegio e ingresar a la universidad, y las motivaciones y estrategias implementadas en el colegio para evitar abandono universitario (figura 6).

## **Figura 12**

*Capacidades para asumir desafíos, retos y tomar decisiones*



Sobre la capacidad para asumir desafíos y retos desde la comprensión de las cualidades de tomar decisiones de estudiantes de media académica rural, de acuerdo con los datos cuantitativos y cualitativos, se encontró que se destacan aspectos como, lo positivo o negativo al terminar el colegio e ingresar a la universidad, y las motivaciones y estrategias implementadas en el colegio para evitar abandono universitario, como se muestra en la siguiente figura 6. A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos que recoge la percepción que tiene el estudiante sobre las capacidades de tomar decisiones asociadas con lo positivo y negativo al terminar el colegio e ingresar a la universidad y las motivaciones y estrategias implementadas en la institución para evitar el abandono como parte de cada una de sus de las dos categorías inductivas (categorías emergentes).

**Tabla 12**

Capacidades para asumir desafíos, retos y tomar decisiones

<b>Capacidades</b>	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
3.2.1. Imagino explicaciones nuevas, diferentes y únicas al comentar sobre el paso del grado once a la universidad.	21	1	4	2,10	,944
3.2.2. Identifico cuestiono lo que hacen los demás y tomo decisiones propias cuando comentan el paso del grado once a la universidad.	y21	1	4	2,38	1,161
3.2.3. Reconozco que al hablar del paso de la vida escolar a la universidad no he tomado las mejores decisiones para seleccionar la carrera profesional.	que21	1	5	2,71	1,056
N válido (por lista)	21				

Aún más, al revisar las capacidades para asumir retos y desafíos, tomar decisiones, emergen las *capacidades para asumir desafíos, retos y tomar decisiones* en el paso a la vida universitaria con una media de 2.4. Se hace necesario describir estadísticamente el comportamiento que se tiene por cada una de dichas

categorías, utilizando la media y la desviación típica de la escala Likert, que va de 1 (Muy de acuerdo) a 5 (Muy en desacuerdo). Es así como en la tabla 6, se presentan los estadísticos correspondientes; de lo cual, se puede inferir que la media para las categorías *de explicaciones nuevas y comentar sobre el paso a la universidad (2.1)*, *se identifica con lo que hacen los demás y toma decisiones propias (2.4)* y *reconozco que al hablar sobre el paso a la universidad no ha tomado las mejores decisiones en el paso a la universidad 2.7*. Lo que indica que la percepción de estudiantes está de acuerdo y *muy de acuerdo* respecto a estas capacidades para asumir desafíos, retos y tomar decisiones.

En consecuencia, de las percepciones expresadas por los participantes se van configurando en emociones, por eso la capacidad para tomar decisiones, según lo positivo, lo negativo, y las motivaciones, y estrategias implementadas en el colegio para evitar el abandono se resaltan la motivación intrínseca y por el futuro, estrategias para seleccionar carrera profesional, aunque pocos, dicen que no ha existido motivación por parte de la institución educativa y por algunos padres, porque es responsabilidad de cada estudiante (figura 6).

Desde este enfoque mixto del estudio que se presenta recogiendo los aspectos positivos y aspectos por mejorar acerca de las capacidades intrapersonales, interpersonales y de asumir desafíos y riesgos para trazar metas en el paso a la universidad y las posiciones divididas acerca de la percepción de la existencia de un programa de acompañamiento pedagógico para evitar el abandono, el programa de desarrollo de competencias socioemocionales y las orientaciones vocacionales para la selección de una carrera profesional, se presenta la propuesta de líneas de intervención pedagógica y didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales para facilitar el tránsito a la educación superior, que se integra por el contexto y principios, hacia una pedagogía de las emociones que facilita el tránsito a la universidad, campo de aplicación, líneas de intervención pedagógica y ruta para organizar el apoyo de intervención.

## Conclusiones

La presente investigación permitió analizar y valorar el desarrollo de competencias socioemocionales en los rincones y contextos de la escuela rural de los estudiantes en tránsito a la educación superior, aportando evidencia empírica desde los datos cuantitativos más relevantes al campo educativo. A continuación, se sintetizan las conclusiones principales a partir de los objetivos propuestos:

- Se identificó que el autoconocimiento y la gestión emocional constituyen herramientas fundamentales para la toma de decisiones académicas y personales durante el tránsito a la universidad. Más de la mitad de los estudiantes reconocen la importancia de estas capacidades, que inciden de manera directa en su adaptación al entorno universitario. La habilidad para tolerar la frustración emerge como un recurso esencial frente a los desafíos de esta etapa, fortalecida por el apoyo recibido y el reconocimiento de logros.
- Desde una perspectiva interpersonal, destaca el elevado sentido de empatía y conciencia social desarrollado por los estudiantes rurales, quienes manifiestan apoyo hacia sus pares y sensibilidad frente a las realidades de quienes no acceden a la educación superior. Sin embargo, la transición está marcada por expectativas y presiones sociales que condicionan las decisiones y afectan el bienestar emocional, lo cual enfatiza la necesidad de estrategias de autorregulación y acompañamiento afectivo.
- En relación con la capacidad para afrontar retos y trazar metas los resultados señalan la centralidad de una mentalidad de crecimiento, la preparación anticipada y la identificación de estrategias efectivas. Estos factores potencian la resiliencia estudiantil, permitiendo transformar los obstáculos en oportunidades para el desarrollo personal y académico.
- En cuanto al objetivo general, se evidenció la necesidad de fortalecer los programas institucionales destinados al acompañamiento pedagógico, desarrollo socioemocional y orientación vocacional. La propuesta de intervención pedagógica

basada en una pedagogía de las emociones se perfila como clave para fomentar el tránsito exitoso, integrando acciones contextuales, principios orientadores y rutas metodológicas claras.

La investigación desde los datos cuantitativos ofrece aportes significativos para instituciones educativas interesadas en prevenir el abandono universitario y facilitar procesos de adaptación, abriendo al mismo tiempo nuevas líneas de investigación sobre la trayectoria del estudiante rural en el primer año universitario y la aplicación de la Ley 2383 de 2024 en programas de transición educativa. Por eso, el análisis desarrollado de los datos cuantitativos se complementarán con los análisis de datos cualitativos y el proceso de triangulación que son fruto de otra obra más amplia y a profundidad que da cuenta de la yuxtaposición de los resultados cualitativos y cuantitativos a partir de los significantes de los estudiantes en una escuela que habla desde los diversos rincones y contextos, la discusión de resultados y la propuesta amplia para procesos de intervención pedagógica y didáctica que se presentará a la comunidad académica en próximos meses.

## Referencias bibliográficas

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. Granada, España.

Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación* (10), 61-82.

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

Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.

De La Ossa, V. (2022). Habilidades Blandas y Ciencia. *Revista Científica RECIA*, Vol. Número 1 (2022). <https://doi.org/10.24188/recia.v14.n1.2022.945>.

Duche Pérez, A. B., Paredes Quispe, F. M., Gutiérrez Aguilar, O. A. y Carcausto Cortez, L. C. (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>

Guevara F. y Zapata, A. (2015). Temores en la transición del colegio a la universidad. *ElPaís*. <https://www.elpais.com.co/entretenimiento/cultura/temores-en-la-transicion-del-colegio-a-la-universidad.html>.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill, Interamericana.

Herrera Arias, D., y Rivera Alarcón, 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](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000300087&script=sci_arttext)

Hué, C. (2007). *Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa. Caminando hacia Europa*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Hurtado, J. (2008). *Cómo formular objetivos de investigación. Investigación Holística*. <http://investigacionholistica.blogspot.pe/2011/04/formulacionde-objetivos-en.html>.

López-Zafra, E., Pulido, M., y Berrios, P. (2014). EQI-versión corta (EQI-C) Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de psicología*, 110, 21-36.

Ley 115 de 1994. *Ley general de educación*. EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA.

Ley 2383 de 2024. Ley que promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media. Imprenta Nacional de Colombia.

Lucero, S. (2015). La autorregulación cognitivo-emocional, una estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales. *Revista UNIMAR*, 33(2), 81-96.

Mikulic, I. M<sup>a</sup>. (2013). La educación emocional y social en Argentina: entre certezas y esperanzas. En C. Clouder (coord.) *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Botín.

Montes, H. (2002). La transición de la educación media a la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 18.

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

Papalia D., E., Duskin, R. F. & Martorel, G. (2012). *Desarrollo Humano*. Editorial MacGraw-Hill. Interamericana editores.

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

Pereira, T., M. A., Dias, G. A. C., Wottrich, S. H., y Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202. Recuperado en 10 de mayo de 2023, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572008000100013&lng=pt&tlng=](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100013&lng=pt&tlng=).

Trujillo M. y Ordoñez, M. (2013). *Proyecto Tejer desde Adentro*. Programa Editorial Universidad del Valle.

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

---

NOTAS:

<sup>i</sup> Una estudiante de pregrado nos contaba sus vivencias en agosto de 2024 alrededor de la clase de Formación Ciudadana 2. Por su circunstancia de mestiza, con una madre mestiza y un padre afro, en su población de Guachené (Colombia), con una casi total mayoría de población afro, desde niña no se le considera a ella “completa o realmente” afro, es decir, era mestiza, de niña le cantaban esta canción “*Los blancos huelen a mierda, los indios a cagalera y nosotros los negritos a dulce con canela*”, es decir, se le veía como la *otra*. Ella encarna uno de los múltiples casos de como los mestizos incluso en el siglo XXI terminan negados por las comunidades e invisibilizados por los Estados, de ahí la pertinencia en el reconocimiento de la y el mestizo.

Hoy en día todavía es segregada por las y los jóvenes del poblado, tanto que prefiere no salir de la casa por la discriminación. Esta experiencia de vida representa las diversas historias que ha escuchado quien escribe en el salón de clase, las que han sido contadas por estudiantes que han sido objetivo de segregación en distintas poblaciones con mayoría afro o Indígena por su condición de mestizos. Lo anterior, es reflejo del complejo fenómeno de la discriminación, el cual se desborda del relato común de la segregación.