

CULTIVANDO BIENESTAR: ESTRATEGIAS SOCIOEMOCIONALES PARA UNA PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA

Edinson Guerrero Sánchez

ORCID: 0009-0008-4076-5231

e-mail: edinson_guerr@hotmail.com

Doctorando en Educación

Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio"

(IPRGR)

Venezuela

Lizeth Natalia Gaitán Peinado

ORCID:0000-0002-6818-696X

e-mail: nataliagaitan2024@gmail.com

Doctorando en Educación

Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio"

(IPRGR)

Venezuela

Recibido 03/10/2025

Aprobado 13/10/2025

RESUMEN

La pandemia de la COVID-19 generó una crisis sin precedentes en el sector educativo, afectando gravemente el bienestar socioemocional de los estudiantes, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad. El presente estudio tuvo como objetivo desarrollar, implementar y evaluar un programa de estrategias virtuales de bienestar socioemocional dirigido a niños y niñas de estratos bajos en Cúcuta, Colombia, durante el año 2021. Desde una metodología cualitativa de alcance descriptivo, se trabajó con una muestra de 136 estudiantes de quinto grado, aplicando encuestas a estudiantes, padres y docentes, así como diarios de campo para el seguimiento de la intervención, los hallazgos del diagnóstico inicial revelaron déficits significativos en competencias de regulación emocional y habilidades sociales. Tras la implementación de las estrategias, basadas en el modelo de competencias de Bisquerra, los resultados mostraron un notable incremento en la motivación y participación de los estudiantes, una mejora en la dinámica familiar y un fortalecimiento del vínculo entre el hogar y la escuela. Se concluye que las intervenciones socioemocionales, diseñadas de forma intencionada y participativa, son un componente esencial y efectivo de la educación en contextos de crisis, demostrando la necesidad de su institucionalización para garantizar una formación integral y equitativa.

Palabras clave: Bienestar Socioemocional, Estrategias Virtuales, Vulnerabilidad.

CULTIVATING WELL-BEING: SOCIO-EMOTIONAL STRATEGIES FOR TRANSFORMATIVE PEDAGOGY IN EARLY CHILDHOOD

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic generated an unprecedented crisis in the education sector, seriously affecting the socio-emotional well-being of students, especially in contexts of high vulnerability. The objective of this study was to develop, implement, and evaluate a program of virtual strategies for socio-emotional well-being aimed at children from low strata in Cúcuta, Colombia, during 2021. From a qualitative methodology of descriptive scope, we worked with a sample of 136 fifth-grade students, applying surveys to students, parents and teachers, as well as field diaries for the follow-up of the intervention. Initial diagnostic findings revealed significant deficits in emotional regulation competencies and social skills. After the implementation of the strategies, based on the Bisquerra competency model, the results showed a notable increase in student motivation and participation, an improvement in family dynamics and a strengthening of the link between home and school. It is concluded that socio-emotional interventions, designed in an intentional and participatory way, are an essential and effective component of education in crisis contexts, demonstrating the need for their institutionalization to guarantee comprehensive and equitable training.

Keywords. Socio-emotional well-being, virtual strategies, vulnerability.

Introducción

La crisis sanitaria mundial provocada por la COVID-19 representó una disrupción sin precedentes en los sistemas educativos globales, forzando una transición abrupta hacia la escolarización remota que trascendió el mero cambio de modalidad. Este estudio, desarrollado en la ciudad de San José de Cúcuta (Colombia) durante el año 2021, se centra en el planteamiento de un problema derivado de este contexto: la profunda afectación del bienestar socioemocional de niños y niñas de estratos socioeconómicos bajos.

La suspensión de la presencialidad desmanteló los pilares de la vida infantil, la pérdida de hábitos y rutinas y el estrés psicosocial; se convirtieron en la norma, generando estados de miedo y ansiedad que evolucionaron hacia la tristeza, el aburrimiento y, en algunos casos, síntomas depresivos. Este panorama se vio agravado por la sobrecarga impuesta a los hogares, que debieron asumir un rol de tutoría académica para el cual no estaban preparados, evidenciando una brecha en la competencia en el conocimiento y utilización de la tecnología educativa por parte de los padres de familia y exacerbando las tensiones intrafamiliares.

La importancia de esta investigación radica en su doble propósito, por un lado, busca diagnosticar las manifestaciones emocionales en una comunidad particularmente vulnerable y, por otro, se enfoca en el diseño, implementación y evaluación de una intervención práctica para mitigar dicho impacto. La literatura previa ya había delineado los contornos de la crisis; trabajos como el de Murillo y Duk (2020) señalaron

consecuencias directas como la interrupción del aprendizaje, la insuficiente alimentación, la falta de preparación de los padres para la modalidad en casa, y el acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital.

Asimismo, estudios como el de Abufhele y Jeanneret (2020) advertían sobre los crecientes riesgos de negligencia y maltrato al interior de los hogares. Partiendo de estos antecedentes, el presente estudio avanza al proponer y validar un conjunto de estrategias virtuales de bienestar socioemocionales como una solución tangible y replicable, su pertinencia se fundamenta en la necesidad de ir más allá de la simple constatación del problema para ofrecer herramientas pedagógicas que, como sugirieron Morales y Curiel (2019), permitan al docente construir un clima afectivo positivo incluso en la distancia.

Para guiar este esfuerzo, la investigación se planteó un recorrido metodológico que parte de dos preguntas centrales: ¿Cómo se manifiestan las emociones de los niños y niñas de estratos bajos escolarizados de manera virtual por contextos de pandemia? y ¿Cuáles son las estrategias virtuales de bienestar socioemocionales aplicadas a los niños y niñas de estratos bajos escolarizados de manera remota en el contexto de la pandemia? En consonancia, el objetivo general fue *desarrollar las Estrategias virtuales de bienestar socioemocionales aplicadas a los niños y niñas de estratos bajos escolarizados de manera remota*. Este propósito se materializó a través de un proceso fásico que incluyó la identificación de las necesidades emocionales de los participantes, la descripción de la reconfiguración de los roles de docentes,

estudiantes y familias, el diseño de una propuesta de intervención fundamentada teóricamente, (y su posterior implementación) y, finalmente, la evaluación de su impacto multidimensional.

El estudio partió de la hipótesis de que el desarrollo de estas estrategias puede evitar la existencia de estados emocionales negativos y fomentar los estados emocionales positivos, motivando a los actores del proceso y aumentando el rendimiento académico de los estudiantes, esta proposición se formuló como una respuesta directa a la problemática de un aprendizaje virtual a menudo infructuoso, que por sí solo no logra generar la motivación necesaria. Para presentar los aciertos de manera sistemática, el presente artículo se estructura en varias secciones. En primer lugar, se expone el Marco Teórico, que detalla los fundamentos conceptuales de la inteligencia y las competencias emocionales que sustentan la intervención.

A continuación, el apartado de Metodología describe el enfoque cualitativo-descriptivo, la unidad de análisis, y las técnicas de recolección y procesamiento de la información. Posteriormente, la sección de Resultados presenta y analiza la evidencia recabada, tanto en la fase diagnóstica como en la evaluativa, en diálogo constante con los objetivos y la hipótesis, finalmente, las Conclusiones sintetizan los aportes, limitaciones y recomendaciones derivadas del estudio, abriendo interrogantes para futuras investigaciones en el campo de la educación socioemocional.

Marco teórico

El escenario educativo contemporáneo, redefinido drásticamente por la crisis sanitaria, exige una reflexión profunda que trasciende los paradigmas tradicionales de enseñanza, la irrupción de la educación remota ha puesto de manifiesto la necesidad imperativa de concebir al estudiante como un ser integral, cuyo proceso de aprendizaje está indisolublemente ligado a su estabilidad afectiva, este fenómeno ha revelado la insuficiencia de los modelos pedagógicos centrados exclusivamente en la instrucción académica, subrayando la urgencia de atender las necesidades socioemocionales como eje de la calidad y la equidad educativa, especialmente en entornos de alta vulnerabilidad. La escuela, despojada de su espacio físico, fue interpelada a extender su función formativa hasta la intimidad del hogar, un espacio no siempre preparado para ello, donde, como documenta la investigación base, "la afectación emocional se acrecentó al igual que los problemas de orden intrafamiliar" (Guerrero & Gutiérrez, 2021, p. 23).

La presente investigación se enraíza en una institución cuya filosofía pedagógica, definida como *fundamentalmente ecléctica*, se nutre de las teorías cognoscitivas derivadas de la epistemología genética de J. Piaget, ya que concibe que "el conocimiento es una construcción que realiza el individuo a través de su actividad con el medio" (Guerrero & Gutiérrez, 2021, p. 33), desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso activo, no una recepción pasiva de información.

Dicho modelo se ve robustecido por la inclusión de la teoría socio-histórica de Vygotsky, que subraya el papel insustituible de la interacción social en el desarrollo

cognitivo, y por los principios del aprendizaje significativo de Ausubel, que dependen de la predisposición favorable del aprendiz. La pandemia fracturó precisamente estas condiciones, puesto que, la actividad con el medio se vio limitada, la interacción social fue truncada y la disposición para aprender fue erosionada por la angustia, por tanto, la implementación de estrategias socioemocionales es una acción coherente y necesaria para restaurar las bases sobre las cuales el aprendizaje constructivista y significativo puede ocurrir.

Es en este punto donde el constructo de Inteligencia Emocional (IE) proporciona un puente conceptual indispensable, lejos de considerar las emociones como un obstáculo para la razón, la IE las posiciona como una fuente de información vital para la adaptación y la toma de decisiones, postulando que la gestión emocional es una competencia que puede ser aprendida y perfeccionada, amalgamando dimensiones intrapersonales, como el autoconocimiento y el autocontrol, con dimensiones interpersonales, como la empatía y la gestión de las relaciones. En el contexto del aprendizaje remoto, estas habilidades se volvieron críticas, el estudiante necesitó una mayor capacidad de autorregulación para enfrentar la frustración tecnológica y el aislamiento, mientras que la ausencia de la comunicación no verbal del aula física demandó una mayor conciencia para interpretar y gestionar las interacciones virtuales.

Para operativizar estos conceptos en una intervención pedagógica estructurada, la investigación adopta como pilar el modelo de educación emocional de Rafael Bisquerra, este autor trasciende la noción general de inteligencia para proponer un

marco de competencias prácticas, observables y susceptibles de ser desarrolladas a través de la educación. Se argumenta que "la Inteligencia Emocional debe llevar a la adquisición de cinco competencias emocionales" (Bisquerra, 2003, p. 35), las cuales ofrecen una hoja de ruta clara para el diseño curricular y la práctica docente, las competencias, interrelacionadas y progresivas, constituyen el andamiaje sobre el cual se construyeron las estrategias de este estudio, buscando combatir activamente el analfabetismo emocional, una carencia que subyace a múltiples dificultades de adaptación y convivencia.

La primera de estas competencias, la *conciencia emocional*, es la piedra angular del modelo, se define como la capacidad de un individuo para ser consciente de sus propios estados afectivos y de los ajenos, captando el clima emocional de un contexto, en niños de estratos bajos, enfrentados a dinámicas familiares complejas y a la presión de una modalidad educativa precaria, esta habilidad es fundamental (Bisquerra, 2003), implicando saber qué se siente, identificar y etiquetar la tristeza, el miedo o la frustración, y comprender su origen. Sin esta conciencia elemental, los estados emocionales se manifiestan a través de conductas disruptivas que pueden ser malinterpretadas por los educadores como problemas de disciplina en lugar de señales de auxilio, perpetuando un ciclo de incompreensión y malestar que obstaculiza el desarrollo académico y personal.

Una vez reconocida la emoción, la siguiente competencia es la *regulación emocional*, entendida como la capacidad para gestionar las emociones de forma

apropiada, administrando la intensidad y la duración de los estados afectivos, y alinear la respuesta conductual con los objetivos personales y sociales; esta competencia es un antídoto directo contra la frustración y la desmotivación que, tal como señala la investigación, son "estados emocionales negativos, nacidos en un planteamiento transmisionista virtual infructuoso" (Guerrero & Gutiérrez, 2021, p. 20), en el entorno del aprendizaje remoto, donde el docente no puede intervenir físicamente para reorientar la atención o calmar la ansiedad, la habilidad del estudiante para autorregularse se convierte en un factor determinante para su permanencia y éxito en el proceso formativo, permitiéndole perseverar ante las dificultades y autogenerar emociones positivas como el interés y la calma.

Sobre la base de la conciencia y la regulación se edifica la *autonomía emocional*, este constructo abarca un amplio espectro de capacidades de autogestión, incluyendo la autoestima, la automotivación, una actitud positiva y la resiliencia. La pandemia, al dismantelar las rutinas y las certezas, erosionó el sentido de control y seguridad de los niños, fomentar la autonomía emocional implica, por tanto, empoderarlos para que desarrollen fuentes internas de estabilidad y motivación, se trata de cultivar la "capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas" (Bisquerra, 2020, p. 69), proveyéndoles de herramientas para mantener una autoimagen positiva y la capacidad de actuar proactivamente en favor de su propio bienestar, incluso cuando el entorno externo es caótico e impredecible.

La cuarta competencia, las *habilidades socio-emocionales*, aborda directamente el déficit de interacción generado por el confinamiento, para muchos niños, la escuela es el principal laboratorio social donde se aprenden y practican las complejidades de la convivencia, al trasladar la educación al hogar, se produjo un vacío en el desarrollo de la "capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas" (Bisquerra, 2020, p. 70). Las estrategias enfocadas en esta competencia buscan llenar ese vacío mediante la enseñanza explícita de la escucha activa, la comunicación asertiva, el respeto, la empatía y la resolución colaborativa de conflictos, estas habilidades son cruciales para preparar a los estudiantes para el retorno a la presencialidad.

Finalmente, el modelo culmina con las *habilidades de vida y bienestar*, que representan la aplicación integrada de todas las competencias anteriores, esta dimensión se orienta a capacitar al individuo para adoptar comportamientos apropiados y responsables que le permitan afrontar satisfactoriamente los desafíos cotidianos, tanto privados como sociales, su propósito es que el estudiante pueda organizar su existencia de una forma sana y equilibrada, que le facilite fijar metas realistas, tomar decisiones sopesadas y buscar activamente experiencias de satisfacción (Bisquerra, 2020), en el marco de la investigación, el desarrollo de esta competencia busca que los estudiantes adquieran herramientas para construir un proyecto de vida resiliente y satisfactorio, contribuyendo positivamente a su entorno familiar y comunitario.

Por ello, la articulación de un paradigma pedagógico constructivista con el modelo de competencias de Bisquerra proporciona un marco teórico robusto, coherente

y pertinente para la intervención socioemocional en contextos de crisis, este andamiaje conceptual justifica la investigación como una propuesta pedagógica integral que posiciona el desarrollo emocional como un elemento central e ineludible de la formación humana y un pilar fundamental para garantizar la calidad y la equidad educativa en el siglo XXI.

Metodología

El presente estudio se fundamenta en un paradigma de investigación cualitativo, con un alcance de carácter descriptivo, esta aproximación metodológica fue seleccionada por su idoneidad para profundizar en la complejidad de las realidades humanas, un objetivo que los métodos puramente cuantitativos no lograrían satisfacer. La investigación cualitativa permite que la acción indagatoria se mueva de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación (Sampieri et al., 2014), lo cual resulta esencial para capturar la naturaleza fluida y multifacética de las experiencias socioemocionales. A diferencia de una visión de generalización estadística, esta se orienta a la comprensión profunda del fenómeno en su contexto natural, el alcance descriptivo, por su parte, se consideró el más pertinente para mostrar con precisión las dimensiones de un contexto o situación (Sampieri et al., 2014), permitiendo trazar un mapa detallado del estado emocional de los estudiantes y las dinámicas familiares y escolares en un momento histórico de crisis sistémica.

La unidad de análisis se centró en la comunidad educativa de la Institución Educativa Santos Apóstoles de Cúcuta, Colombia, una institución que atiende a una

población con marcadas características de vulnerabilidad, incluyendo, al momento del estudio, 506 inmigrantes venezolanos, 272 víctimas del conflicto armado y 72 estudiantes con algún tipo de discapacidad (Guerrero & Gutiérrez, 2021, p.17). Este contexto particular acentúa la relevancia de una intervención socioemocional, dentro del universo de los grados de primaria, se seleccionó estratégicamente el quinto grado, ya que estos estudiantes, representan a toda la primaria y, a su vez, están en proceso de transición con la educación básica secundaria, una etapa de por sí crítica y llena de ansiedades que la pandemia exacerbó.

De una población total de 391 estudiantes de dicho grado, se conformó una muestra final por conveniencia de 136 participantes, el procedimiento de selección fue no probabilístico, determinado por un criterio de inclusión pragmático y a la vez revelador del contexto, el acceso a un dispositivo tecnológico (computador o tablet) y a una conexión a internet. Este criterio, si bien introduce un sesgo, refleja con fidelidad la brecha digital que condicionó la participación educativa durante el confinamiento, el desarrollo íntegro del estudio se adhirió a rigurosos principios éticos, formalizados mediante una carta aval de la institución, el consentimiento informado explícito de los padres de familia o acudientes y el asentimiento voluntario de los menores de edad, asegurando en todo momento la confidencialidad de los datos y el respeto a la autonomía de los participantes.

Para la recolección de información se empleó un diseño de triangulación de fuentes, utilizando múltiples instrumentos con el fin de obtener una visión multifocal del

fenómeno, la técnica principal fue la encuesta, definida en la investigación base como un método que permite identificar opiniones, apreciaciones, puntos de vista, actitudes, intereses o experiencias (Rojas, 2011). Su aplicación se diversificó, empleando cuestionarios con preguntas abiertas para las docentes, buscando capturar sus reflexiones expertas y narrativas pedagógicas; para los padres y estudiantes, se utilizaron cuestionarios con preguntas cerradas y de escala Likert, que facilitaron la sistematización de sus percepciones sobre las dinámicas emocionales y académicas en el hogar.

De forma crucial, y para asegurar la validez de constructo, la encuesta dirigida a los estudiantes se estructuró en cinco secciones que corresponden directamente a las cinco competencias emocionales del modelo de Bisquerra, vinculando de manera explícita la recolección de datos con el marco teórico. Adicionalmente, se utilizó el Diario de Campo como un instrumento longitudinal, donde las docentes registraron de forma sistemática sus observaciones, reflexiones e interpretaciones sobre el desarrollo de las estrategias y las reacciones de los estudiantes en tiempo real.

El procesamiento de los datos se realizó a través de un análisis descriptivo de carácter cualitativo, este proceso buscó interpretar los significados subyacentes en las respuestas de los participantes, el análisis se guio por un sistema de categorización previamente definido, que transformó los objetivos de la investigación en constructos observables. Se establecieron una categoría principal, *Las emociones de los niños y niñas*; y una secundaria, *Las estrategias virtuales de bienestar*, las cuales fueron

operacionalizadas en dimensiones e indicadores específicos, como *Pérdida de hábitos y rutinas* o *Establecimiento de vínculos interpersonales*, este proceso deductivo inicial permitió organizar el vasto cúmulo de información.

Posteriormente, se aplicó un análisis de contenido inductivo, donde se identificaron temas y patrones emergentes dentro de cada categoría a partir de las narrativas de los participantes, para la gestión preliminar de los datos de las encuestas se utilizó la herramienta digital Formularios de Google, que permitió la recolección en línea y la generación automática de visualizaciones gráficas. Sin embargo, el núcleo del análisis fue de naturaleza interpretativa, consistiendo en una lectura profunda y una síntesis cualitativa de los descubrimientos provenientes de las distintas fuentes para construir una descripción densa y coherente del impacto de la intervención.

Resultados

La evidencia empírica recabada en esta investigación se presenta en una secuencia lógica que responde directamente a los objetivos planteados. En una primera fase diagnóstica, se identificaron las necesidades emocionales de la población estudiantil y se describieron las transformaciones en los roles de los actores educativos, sentando las bases para la intervención. La segunda fase, de carácter evaluativo, permitió medir el impacto de las estrategias de bienestar socioemocional implementadas. En su conjunto, la novedad ofrece una panorámica detallada de las dinámicas afectivas que subyacen al aprendizaje en contextos de crisis, la interpretación de estos resultados se realiza en un diálogo constante con el andamiaje

teórico de las competencias emocionales, demostrando que una intervención estructurada puede efectivamente catalizar un cambio positivo en el bienestar de los estudiantes.

El diagnóstico inicial, orientado a identificar las necesidades emocionales de los niños y niñas (Objetivo 1), reveló un panorama complejo y multifacético, a través de los instrumentos aplicados, se constató que los estudiantes poseían un nivel funcional de *conciencia emocional*, siendo capaces en su mayoría (64%) de identificar sus estados afectivos básicos y las situaciones que los provocaban. No obstante, este autoconocimiento no se traducía en una capacidad expresiva equivalente; una proporción significativa de los participantes admitió que "con frecuencia me cuesta encontrar las palabras para expresar lo que siento" (Guerrero & Gutiérrez, 2021, p. 58), una dificultad que se agudizaba tras episodios de conflicto, donde manifestaban confusión para discernir entre la tristeza y el enfado, esto es crucial, pues sugiere que el primer obstáculo es la carencia de un lenguaje para nombrar y comunicar la experiencia afectiva.

Sin embargo, el estudio destapó los déficits más significativos en las competencias de orden superior. Particularmente en la *regulación emocional*, se hizo "evidente una respuesta desde la frustración, el abandono de actividades y la falta de regulación de sus emociones" (Guerrero & Gutiérrez, 2021, p. 124), este déficit se manifestaba en una baja tolerancia al fracaso, donde una mayoría relativa (44%) admitía dejar de intentar una tarea cuando las cosas salían mal. Si bien muchos

afirmaban intentar pensar en positivo, los datos mostraron una dificultad generalizada para calmarse una vez que el enfado se había instaurado, lo que sugiere una brecha entre el deseo de regularse y la posesión de estrategias efectivas para lograrlo.

Adicionalmente, se detectaron fisuras en la *autonomía emocional*; a pesar de reportar altos niveles de confianza en sus propias capacidades, los estudiantes mostraron una marcada incapacidad para procesar el elogio, revelando una autoestima frágil y dependiente de la validación externa, finalmente, en el dominio de las *habilidades socio-emocionales*, la impaciencia y la dificultad para comunicar pensamientos se vieron agravadas por la ausencia de la interacción presencial, mientras que en las *habilidades de vida y bienestar* se identificó una preocupante debilidad en la toma de decisiones frente a la presión de grupo, subordinando el juicio propio al deseo de aceptación, este diagnóstico integral, por tanto, justificó plenamente la necesidad de una intervención estructurada y multidimensional.

Paralelamente, el estudio exploró la reconfiguración de los roles del docente, el estudiante y la familia (Objetivo 2), descubriendo una tensión fundamental que define la dinámica de la educación en crisis. Los docentes manifestaron una clara percepción de la importancia de la inteligencia emocional, pero a la vez reconocieron una necesidad sentida y urgente de tener, mediante proceso de capacitación, un acercamiento frente a este tema, su rol profesional se vio forzosamente desplazado de la mera instrucción a la contención afectiva, convirtiéndose en guías y motivadores que debían interpretar el aislamiento o la apatía como posibles síntomas de un malestar subyacente. En este

nuevo papel, atribuyeron gran parte de las conductas disruptivas de los estudiantes a la dinámica del hogar, específicamente a la formación impartida en el hogar, donde la ausencia de los padres de familia, conlleva a la no existencia de pautas de crianza o normas claras.

Curiosamente, esta percepción contrastaba de forma marcada con la de los padres de familia, quienes en su mayoría reportaron un alto grado de implicación y estructura en casa: un 64% afirmó que "siempre" ayudaba a sus hijos a seguir una rutina diaria y un 59% que existían horas definidas para levantarse y acostarse, esta discrepancia es un descubrimiento en sí mismo que revela la complejidad del escenario, los datos mostraron que un porcentaje significativo de los padres se sentía *sobrepasado/a intentando balancear el trabajo con las labores del hogar y la educación de los niños(as)*. Esto sugiere una dinámica en la que los padres, bajo una enorme presión económica y personal, realizaban un esfuerzo considerable (percibido por ellos como una alta implicación), pero este no lograba replicar el andamiaje pedagógico y disciplinario que la escuela presencial ofrecía.

Esta tensión se veía agravada por una negación de las dificultades, mientras la mayoría de los padres negaba haber agredido a sus hijos, la investigación señala que los docentes, de manera confidencial, reportaron haber presenciado episodios de agresión durante las clases virtuales, una consecuencia directa del estrés familiar. Esta fractura en la colaboración y percepción entre la familia y la escuela es una de las cicatrices más profundas que dejó la educación remota.

La implementación y evaluación de las estrategias de bienestar (Objetivos 4 y 5) arrojaron resultados consistentemente positivos, validando la hipótesis de que una intervención focalizada puede "evitar la existencia de estados emocionales negativos y fomentar los estados emocionales positivos, motivando a los actores del proceso y aumentando el rendimiento académico" (Guerrero & Gutiérrez, 2021, p. 41). Los diarios de campo de las docentes reflejaron un cambio notable en la atmósfera de las clases virtuales; se reportó un incremento significativo en la motivación y la participación, describiendo cómo los estudiantes "estaban dinámicos en la clase y todos querían presentar sus dibujos" (Guerrero & Gutiérrez, 2021, p. 111), las actividades, concebidas desde lo lúdico y participativo, rompieron con la monotonía del aprendizaje por transferencia vertical.

De manera reveladora, algunas actividades como el Juego de Roles se convirtieron en herramientas diagnósticas, pues las docentes observaron que "la gran mayoría de videos se trataba de conflictos que se generan en cada uno de los hogares debido a las condiciones en que se está trabajando desde casa" (Guerrero & Gutiérrez, 2021, p. 115), permitiendo que dichas tensiones fueran expresadas de forma creativa y segura.

El impacto positivo se corroboró en las valoraciones académicas de las actividades del proyecto, donde una abrumadora mayoría de los estudiantes alcanzó niveles de "Desempeño Superior" y "Desempeño Alto" (Guerrero & Gutiérrez, 2021), es de destacar que los pocos casos con un "Desempeño Básico" se correlacionaron

directamente con las barreras identificadas en el diagnóstico, como la ineficiente conectividad de algunas familias y el escaso acompañamiento familiar, lo que refuerza la idea de que el bienestar y el rendimiento están condicionados por el ecosistema del estudiante. Más allá de las notas, la percepción de los propios beneficiarios fue un indicador clave, la encuesta de satisfacción final reveló que más del 80% de los participantes valoraron las estrategias de forma favorable, resaltando que las actividades les ayudaron a unirse más con sus familiares y les proporcionaron mayor motivación y seguridad en conseguir su futuro académico.

La voz de las familias capturó la esencia del éxito de la intervención, describiéndola como una oportunidad de estar aprendiendo para la vida, poniéndose en el lugar del otro de una forma divertida, pero con más conciencia; esta confluencia de evidencia cualitativa, cuantitativa y perceptual ofrece un respaldo robusto a la hipótesis, demostrando que la intervención logró sus objetivos de mejorar la motivación, fortalecer los vínculos y, en consecuencia, crear un entorno más propicio para el aprendizaje.

Uno de los resultados más significativos, y quizás el de mayor trascendencia para la sostenibilidad del bienestar estudiantil, fue el impacto de la intervención en la dinámica familiar. Las estrategias fueron diseñadas deliberadamente para requerir, en muchos casos, la participación activa de los acudientes, transformando el proceso educativo en una oportunidad explícita para el fortalecimiento de los vínculos, actividades como el Juego de Roles o el Calendario Emocional, crearon espacios para el diálogo y la empatía en el hogar. El Calendario Emocional, trascendió su función de

mero registro para convertirse en un catalizador de nuevas rutinas; las familias aprovecharon para desarrollar actividades familiares que antes no acostumbraban a realizar, desde ejercicios de desahogo emocional hasta la experimentación de situaciones nuevas que fortalecieron sus lazos. Por su parte, el Juego de Roles funcionó como un poderoso ejercicio de perspectiva, donde los estudiantes aprendieron a valorar el esfuerzo que realizan los padres de familia, al tiempo que los padres vieron reflejadas sus propias conductas y responsabilidades.

Este involucramiento parental fue fundamental, los padres agradecieron el ser tenidos en cuenta para realizar actividades con sus hijos, a través de las cuales consiguieron fortalecer más el vínculo con ellos, y reconocieron el valor práctico de las herramientas para el futuro, señalando que el calendario les enseña muchas cosas, desarrollando más sus pensamientos y emociones ante cualquier situación que se les presente; este resultado demuestra que las estrategias de bienestar tienen el potencial de catalizar una mejora en todo el ecosistema de apoyo del estudiante, al posicionar a los padres como partícipes en el desarrollo emocional de sus hijos, la intervención logró fortalecer la colaboración familia-escuela que el diagnóstico inicial había identificado como debilitada, generando un impacto positivo que va más allá del aula virtual.

En su conjunto, la evidencia recabada permite afirmar que los objetivos del estudio fueron alcanzados y la hipótesis central, confirmada, la investigación logró identificar las necesidades emocionales clave de la población, describir las complejidades de los roles educativos en pandemia y, fundamentalmente, demostrar

que la aplicación de estrategias virtuales de bienestar socioemocional, fundamentadas en un modelo teórico sólido como el de Bisquerra, tuvo un impacto tangible y positivo. Se contrarrestó la tendencia hacia estados emocionales negativos mediante la enseñanza explícita de competencias para la vida, fomentando la motivación a través de actividades participativas y significativas, implicando a la familia como agente activo del proceso, la mejora en el desempeño académico, visible en la valoración de las actividades, siendo una consecuencia natural del mejorado estado de bienestar del estudiante, confirmando que la salud emocional es parte integral del mismo.

Análisis crítico de los resultados

Al revisar los resultados de esta investigación desde la perspectiva de 2025, su relevancia no ha disminuido; por el contrario, ha adquirido una nueva dimensión, ya que en 2021 capturaron la respuesta a una crisis aguda, hoy sirven como un diagnóstico premonitorio y una base de referencia crítica para evaluar la evolución de nuestro sistema educativo post-pandemia. La transición forzosa a la virtualidad de aquel entonces ha dado paso a una *nueva normalidad* donde los modelos híbridos y la tecnología en el aula son comunes. Sin embargo, este análisis retrospectivo nos obliga a cuestionar si la integración tecnológica ha sido acompañada por una paralela y necesaria institucionalización del bienestar socioemocional, o si, por el contrario, las lecciones aprendidas bajo presión se han diluido con el retorno a la presencialidad.

Uno de los hallazgos más profundos del estudio fue la identificación de déficits significativos en competencias como la regulación emocional y las habilidades socio-

emocionales en la cohorte de estudiantes analizada, aquellos niños de quinto grado son los adolescentes que hoy cursan la educación secundaria, es lícito plantear que las dificultades para gestionar la frustración, la impaciencia por esperar y dificultad de comunicar lo que piensa y siente, no desaparecieron con el fin del confinamiento. Es probable que estas carencias, no atendidas de forma sistémica, se manifiesten hoy en los desafíos de convivencia en el aula, en una menor resiliencia ante el estrés académico y en dificultades para la colaboración y el trabajo en equipo. El estudio de 2021, por tanto, reconoció una cicatriz en el desarrollo de toda una generación, cuya atención sigue siendo un imperativo pedagógico en 2025.

Asimismo, la investigación demostró de manera contundente que un planteamiento transmisionista virtual es infructuoso y que la motivación florece con estrategias participativas y significativas. Hoy, en 2025, con aulas equipadas con más tecnología que nunca, lo anterior es una advertencia crucial, puesto que la pregunta que emerge es si hemos aprendido a usar estas herramientas para fomentar la conexión y el bienestar, o si simplemente hemos digitalizado el antiguo modelo. El éxito de las estrategias implementadas, residió en su capacidad para involucrar a la familia y centrarse en la persona, si la tecnología en 2025 no está al servicio de este mismo principio humanista, corremos el riesgo de perpetuar la desconexión y el malestar que la investigación original buscaba combatir.

Quizás la reflexión más crítica surge al contrastar la recomendación final del estudio con la realidad institucional actual, la investigación concluyó con una llamada a

que las estrategias de bienestar socioemocional dejen de ser iniciativas aisladas de los docentes para convertirse en una directriz institucional explícita en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). El peligro, visto desde 2025, es que el retorno a las aulas físicas haya generado una falsa sensación de normalidad, relegando la salud mental a un segundo plano, el estudio demostró que el éxito de la intervención se debió a una planificación enfocada y a la aplicación de estrategias innovadoras que respondían a una necesidad evidente.

Queda por evaluar si esa innovación fue absorbida por la cultura escolar o si fue tratada como una medida de emergencia que ya no se considera prioritaria, los resultados de 2021 demuestran que el fortalecimiento de la colaboración familia-escuela y el desarrollo de competencias emocionales son pilares de una educación de calidad, no remedios para una crisis. Ignorar esta conclusión en el presente sería desaprovechar la lección más importante que nos dejó la pandemia.

Conclusiones

La investigación desarrollada ha demostrado con contundencia la viabilidad y el impacto positivo de la implementación de estrategias virtuales de bienestar socioemocional, diseñadas y aplicadas de manera sistemática, en una población de estudiantes de estratos bajos durante el contexto disruptivo de la pandemia. El principal aporte del estudio reside en haber validado su hipótesis central, una intervención pedagógica que prioriza el desarrollo de competencias emocionales logra fomentar activamente la motivación, la participación y el fortalecimiento de los vínculos entre la escuela y la familia, constatando que el uso de estrategias innovadoras, lúdicas y participativas, en contraposición a lo tradicionalista, fue un factor clave para el éxito, logrando transformar el espacio educativo remoto en un entorno de aprendizaje significativo y de conexión humana.

No obstante, es menester precisar las limitaciones que las enmarcan, el estudio se realizó en el contexto específico de la educación remota de emergencia, por lo que la aplicabilidad directa de las estrategias en un entorno presencial o híbrido requeriría adaptaciones. La limitación más significativa, sin embargo, fue de carácter estructural, la brecha digital. La investigación evidenció que la ineficiente conectividad de algunas familias, así como el escaso acompañamiento familiar, se constituyeron en una barrera insalvable para una porción de los estudiantes, lo cual se reflejó directamente en una participación más limitada y en valoraciones académicas inferiores en las actividades del proyecto. Esto subraya que ninguna intervención pedagógica, por bien diseñada

que esté, puede ser plenamente equitativa si no se abordan las desigualdades materiales de base, a esto se suma la falta de una política institucional explícita que integre la educación socioemocional en el currículo, lo que la mantiene como un esfuerzo dependiente de la iniciativa docente y no como un pilar sistémico de la formación.

A la luz de los resultados, la principal recomendación es de carácter institucional, se exhorta a la comunidad educativa a implementar institucionalmente este tipo de estrategias, trascendiendo su naturaleza de proyecto piloto para integrarlas de forma permanente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), particularmente en articulación con áreas como Educación Ética y Valores. Es fundamental que el bienestar socioemocional deje de ser una respuesta a la crisis para convertirse en un componente central de la calidad educativa, se recomienda, además, expandir la aplicación de estas metodologías a otros grados de la institución y fortalecer la colaboración con el área de orientación escolar para dar seguimiento y abordar otras problemáticas identificadas por los propios estudiantes, como el acoso escolar.

Esta investigación abre interrogantes cruciales para futuros estudios, queda por explorar cómo estas estrategias, de probado éxito en la virtualidad, pueden ser adaptadas para maximizar su potencial en los modelos presenciales que definen el escenario educativo actual. Asimismo, se abre una línea de investigación longitudinal para determinar el impacto a largo plazo de este tipo de intervenciones en la trayectoria

académica, la salud mental y las habilidades sociales de los estudiantes a medida que avanzan en su escolaridad.

En última instancia, la conclusión más profunda de esta investigación trasciende los hallazgos específicos para ofrecer una reflexión sobre el propósito mismo de la institución escolar en el siglo XXI. El estudio demuestra empíricamente que, en un mundo cada vez más mediado por la tecnología, la función más crítica de la escuela es la de ser un espacio de desarrollo humano integral, la crisis sanitaria actuó como un catalizador que, al tiempo que forzó una digitalización sin precedentes, reveló con mayor claridad que la calidad educativa es la forma de la pedagogía para conectar con la dimensión afectiva del estudiante, el rol del docente se ha visto irrevocablemente expandido, siendo indispensable ser un facilitador competente del bienestar emocional. Por tanto, este trabajo concluye que cualquier proyecto educativo que aspire a la excelencia y la equidad debe asumir la educación socioemocional como el eje central y la condición de posibilidad para todo aprendizaje significativo y duradero.

Referencias

- Abufhele, M., & Jeanneret, V. (2020). Puertas Adentro: La otra cara de la pandemia. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(3).
<https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v91i3.2487>
- Bisquerra, A. 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. (2020). *Educación Emocional Rafael Bisquerra*. Rafaelbisquerra.com.
<https://www.rafaelbisquerra.com/>
- Guerrero, E., & Gutiérrez, G. (2021). *Estrategias virtuales de bienestar socioemocionales aplicadas a los niños y niñas de estratos bajos escolarizados de manera remota en el contexto de la pandemia de la COVID-19* [Tesis de maestría, Universidad de Santander].
- Morales, S. R., & Curiel, P. L. (2019). Estrategias socio afectivas factibles de aplicar en ambientes virtuales de aprendizaje. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (69), 36-52. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.69.1289>
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Rojas, V. (2011). *Metodología de la investigación: Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., & Torres, C. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill.