

**Golombiao Como Estrategia Didáctico Deportiva Para Fortalecer Las Habilidades
Socioemocionales**

Andrés Felipe Buitrago Parra
Fabian David Dimate Arenas
Carol Stephanny Méndez Ramírez
Karen Geraldine Noreña Pinzón

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación Física
Licenciatura en Deporte
Bogotá D.C.
2026

**Golombiao Como Estrategia Didáctico Deportiva Para Fortalecer Las Habilidades
Socioemocionales**

Andrés Felipe Buitrago Parra
Fabian David Dimate Arenas
Carol Stephanny Méndez Ramírez
Karen Geraldine Noreña Pinzón

Trabajo de grado para obtener el título de Licenciado en Deporte

Asesora:
Mg. Camila Cortes Duran

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación Física
Licenciatura en Deporte
Bogotá D.C.
2026

Dedicatoria

Agradezco profundamente a mi familia, especialmente a mi mamá y a mi hermana, quienes fueron un apoyo incondicional durante todo este proceso académico y personal. Gracias por acompañarme en los momentos difíciles, por creer en mí y por impulsarme a seguir adelante aun en medio del cansancio y las dudas. También agradezco de manera especial a mi abuelita, cuyo recuerdo y amor siguen acompañándome en cada paso de mi vida y fueron una motivación silenciosa para culminar este trabajo. De igual manera, agradezco a mi perrito Mateo y a mi gato Yoko, quienes con su compañía estuvieron presentes en muchos momentos de este camino. Finalmente, agradezco al deporte y especialmente a la natación, espacios que han marcado gran parte de mi vida y me han enseñado disciplina, compromiso y sensibilidad frente a los demás. Este trabajo representa no solo el cierre de una etapa académica, sino también el resultado de años de esfuerzo, aprendizajes y crecimiento personal.

Andrés Felipe Buitrago Parra.

“Si no creyera en el delirio

Si no creyera en la esperanza

Si no creyera en lo que agencio

Si no creyera en mi camino

Si no creyera en mi sonido

Si no creyera en mi silencio”

(Rodríguez, 1982).

Inicio mi dedicatoria con este fragmento de la Maza de Silvio Rodríguez, puesto que mi dedicatoria está otorgada a la fe y la voluntad necesarias para cualquier esfuerzo, por consiguiente para un logro. Principalmente dedico el final del camino a las primeras personas en creer en mí, la dedico a cada madrugada, cada desayuno, cada llamada, cada almuerzo, cada vez que escuche sus voces preguntando: “¿Cómo te fue hoy?”, por el orgullo generado y la confianza depositada en la cercanía o en la lejanía, la dedico a lo que

represento, a mis apellidos, la mirada enternecida de una mujer con el cariño incondicional, la dedico a las horas de trabajo de un hombre honrado, padre y madre, llegar hasta aquí no sería posible sin ustedes, por eso, este orgullo es mío como de ustedes. También le dedico este logro a la hermandad, a la amistad transformada en maestros de vida, a sus formas y sus luchas, mis hermanos, el éxito de cualquiera de nosotros es perteneciente a los tres. Adicionalmente lo dedico a cada persona que influyó en mí, que dio algo de sí y dejó algún aporte para que este proyecto fuera posible. Finalmente me lo dedico a mí, no por soberbia, sino por ser quien vivió cada segundo del camino que finaliza aquí, porque fui yo quien vivió cada risa, quien aprendió de cada viaje, por ser quien cree en mis capacidades, por no traicionar mis ideales, por mantener una voluntad constante y determinada.

Fabian David Dimate Arenas.

Dedicado con todo mi amor a mi padre, Raúl, por su apoyo incondicional y amor eterno, quien forjó a la mujer que soy hoy, por ser mi pilar y fortaleza a lo largo de mi carrera universitaria, hizo de mí una persona resiliente y con valores que me han permitido lograr todo lo que me proponga, mi más grande ejemplo de perseverancia y lucha. A mi abuelita Cecilia, por su cariño infinito, por motivarme a seguir estudiando y preguntarme siempre: “¿Ya casi termina, hija?”, por encontrar siempre la manera de apoyarme en cada paso de este camino. A mi hermano Daniel, por ser mi momento de alegría cuando sentía que no podía más, por apoyarme siempre, por ser mi mayor motivación para nunca rendirme y ser un ejemplo para él. Siempre los dos contra el mundo: mi hermano y yo, yo y mi hermano, por siempre, te amo. Dedicada al cielo, a mi rayito de luna, mi tía Yulita, por su apoyo inquebrantable desde el inicio de esta aventura, por el primer pin, por la primera raqueta de tenis. Por su presencia en los momentos más difíciles, siempre estaré agradecida por su dedicación y cariño, no me alcanzó la vida para pagarlo, espero que desde el cielo estés orgullosa de mí. A Juan Pablo, mi amado y fiel compañero de aventuras, por impulsarme todos los días y recordarme que yo podía, por invertir en mí y confiar en mis capacidades incluso en los días que dudaba de mí misma, por sus constantes palabras de amor y afirmación, por acompañarme en cada desvelo y sostenerme en los momentos de incertidumbre, por caminar conmigo en este proceso, orientarme cuando me sentía perdida, con su amor, paciencia y entrega, a que cada paso de este proyecto fuera posible. A mis amigas Ashly y Luisa, por ser parte fundamental en mi camino académico y personal, por ser luz en momentos de oscuridad, por sus consejos y compañía, por ser mi polo a tierra.

Gracias por su amor, apoyo y por encontrar, aún en la distancia o en medio de sus propias batallas, la manera de estar presentes y sostenerme en cada etapa de este proceso. A mi mejor amigo, Merengón, mi fiel compañero, quien con su amor incondicional y compañía, hizo de esta experiencia algo más cálido y llevadero. En cada madrugada de estudio, en cada momento de cansancio y en cada momento de alegría, estuviste a mi lado. Gracias por ser mi todo cuando sentí que no era nadie, Siempre que necesité una mano, su patita estuvo ahí, recordándome que con su ternura nunca estuve sola, te llevo en mi corazón y ahora, por siempre, en mi proyecto de grado. Por último y no menos importante, a Karen, mi colega y amiga, con quien tuve la fortuna de coincidir desde el primer semestre y construir una amistad que nos volvió inseparables. Gracias por acompañarme y apoyarme en este arduo camino universitario, por cada risa compartida, cada desafío enfrentado juntas y cada aprendizaje que nos permitió crecer tanto profesional como personalmente. Su compañía hizo de este proceso algo mucho más valioso, llevadero e inolvidable. Este logro no es solo mío. Es de cada una de las personas que estuvieron aquí, de las que ya no están y de las que nunca dejaron de creer en mí.

Carol Stephanny Mendez Ramirez.

El presente trabajo está dedicado, primero, a Dios, quien es el eje principal de mi vida y la fuente de toda fortaleza; en cada momento de duda fue mi refugio. A mi hermana, que es la razón de ser de todo lo que hago, mi inspiración más genuina y el recordatorio constante de que vale la pena dar lo mejor de mí. A mi mamá y a mi abuela, quienes nunca han soltado mi mano, aun en los momentos más difíciles; gracias por su amor incondicional. A Alahia y Alaska, compañeras constantes que, sin necesidad de una sola palabra, supieron estar; su presencia fue indispensable en cada noche larga. Y a Santi, quien siempre confió y creyó en mí, incluso cuando yo misma dudaba; gracias por acompañarme, por escucharme y por hacer más liviano lo que en ocasiones parecía imposible de cargar. Esto es para cada uno de ustedes: todo lo que soy y todo lo que logro lleva algo de lo que me han dado. Con amor, paciencia y sacrificio.

Karen Geraldine Noreña Pinzón.

Agradecimientos

Como grupo investigador queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento a nuestra tutora de proyecto de grado, la profesora Camila Cortés, quien con su cariño, entrega y compromiso nos acompañó en cada paso de este camino. Gracias por motivarnos, guiarnos y creer en nosotros incluso en los momentos más difíciles; por desvelarse a nuestro lado, dedicando su tiempo para ayudarnos a construir un trabajo del cual hoy nos sentimos orgullosos. Agradecemos infinitamente su paciencia, su escucha, esa capacidad de brindarnos calma cuando las crisis aparecían y necesitábamos volver a encontrar el sentido de este ejercicio. Gracias por hacernos sentir especiales y acompañados en todo momento.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por abrirnos sus puertas para formarnos como educadores desde la diversidad, la sensibilidad y el amor. Allí comprendimos la importancia del poder transformador que tiene la docencia, entendiendo que, si queremos aportar y dejar huella en la sociedad, lo debemos hacer desde el lugar en donde nos sentimos más cómodos. Gracias por convertirse en nuestra segunda casa, por los desayunos, por los almuerzos que muchas veces fueron el impulso para continuar, por las experiencias académicas y deportivas que nos ofreció, y por los maestros que dejaron enseñanzas que trascienden el aula.

Finalmente, agradecemos a nuestras familias y amigos, quienes nos sostuvieron emocional, física y económicamente en cada paso de este camino, sobre todo, a quienes amamos, porque mientras perseguimos este sueño, hubo reuniones, abrazos y momentos compartidos en los que nuestras sillas quedaron vacías. Gracias por comprender nuestras ausencias, por esperar sin reproches, por seguir estando ahí, incluso cuando el tiempo no alcanzaba, su amor, paciencia y compañía hicieron posible que hoy llegáramos hasta aquí.

Tabla De Contenido

Introducción	1
Planteamiento Del Problema.....	3
Pregunta Problema	7
Antecedentes	8
Habilidades Socioemocionales.....	9
Habilidades Socioemocionales En El Deporte	15
Pedagogía Sensible.....	23
Golombiao	28
Deporte Escolar	37
Justificación	42
Objetivos	45
General	45
Específicos	45
Marco Teórico.....	46
Deporte Escolar	46
Pedagogía Sensible.....	50
Golombiao	54
¿Qué Se Espera Lograr Con La Implementación Del Golombiao?.....	59
¿Quiénes Pueden Participar En El Golombiao?	60
Habilidades Socioemocionales.....	65
Componente Intrapersonal.....	69
Componentes Interpersonales	70
Componentes De Adaptabilidad	71
Componentes Del Manejo Del Estrés.....	71
Componentes Del Estado De Ánimo En General.....	72

Marco Contextual.....	74
Marco Legal	77
Marco Metodológico.....	81
Enfoque Cualitativo.....	81
Paradigma Interpretativo	82
Fichas De Observación No Participante	84
Ficha De Caracterización De La Institución Educativa.....	89
Memoria De Juego.....	91
Entrevista Semiestructurada Inicial Y De Cierre	94
.....	98
Diarios De Campo	99
corpografía Sensible	100
Cartografía Sensible	103
Matriz De Análisis De Datos (Preguntas Y Respuestas De Los Encuentros)	105
Matriz De Análisis De Datos (Respuestas Entrevista Semiestructurada Inicial Y De Cierre).....	106
Diseño De Implementación.....	106
¿Qué Es Una Unidad Didáctica?	106
Análisis De Resultados Narrativo	122
¿Quién Soy? (Autoconciencia).....	124
Reconozco Mis Emociones A Partir De Mi Cuerpo.....	124
¿Quién Soy Cuando Juego?	128
¿Cómo Soy En Donde Juego?	130
¡Pa' Las Que Sea! (Empatía).....	134
¿Donde Siento?.....	136
Echarle Leña Al Fuego (Manejo De Conflictos)	140
Los Chicos Del Barrio.....	149

Análisis De Resultados Entrevistas	154
Introducción Al Proceso De Análisis	154
Descripción General Del Corpus Analizado	155
Grupos De Códigos: Organización Y Frecuencias.....	155
Análisis Interpretativo Por Grupos De Códigos	157
Análisis Comparativo Por Categorías De La Entrevista	160
Síntesis Interpretativa	165
Discusión.....	167
Habilidades Socioemocionales Y El Deporte Como Medio Pedagógico	167
El Golombiao Como Práctica Pedagógica: Convergencias Y Diferencias	170
Conclusiones	174
Primera Proposición. La Importancia De Fortalecer Las HSE En El Entorno Escolar A Partir De La Práctica Deportiva	175
Segunda Proposición. El Golombiao Como Estrategia Didáctico - Deportiva Articuladora	180
Tercera Proposición. Influencia De La Pedagogía Sensible	181
Aportes Del Proyecto	183
Recomendaciones.....	184
Referencias.....	186

Índice De Tablas

Tabla 1. <i>Matriz de documentos en antecedentes de habilidades socioemocionales.....</i>	<i>14</i>
Tabla 2. <i>Matriz de documentos en antecedentes de habilidades socioemocionales en el deporte</i>	<i>22</i>
Tabla 3. <i>Matriz de documentos en antecedentes de pedagogía sensible</i>	<i>29</i>
Tabla 4. <i>Matriz de documentos en antecedentes de golombiao.....</i>	<i>38</i>
Tabla 5. <i>Matriz de documentos en antecedentes de deporte escolar.....</i>	<i>44</i>
Tabla 6. <i>Descripción comparativa del corpus analizado en ATLAS.ti.....</i>	<i>161</i>
Tabla 7 <i>Frecuencia de grupos de códigos por momento de aplicación</i>	<i>156</i>
Tabla 8. <i>Frecuencia comparativa de citas por categoría de la entrevista.</i>	<i>168</i>

Índice De Figuras.

Figura 1. <i>Ficha de observación no participante.....</i>	85
Figura 2. <i>Ficha de caracterización institucional.....</i>	89
Figura 3. <i>Formato memoria de juego</i>	92
Figura 4. <i>Entrevista semiestructurada inicial y final</i>	95
Figura 5. <i>Diarios de campo</i>	99
Figura 6. <i>Corpografías sensibles</i>	101
Figura 7. <i>Cartografías sensibles</i>	103
Figura 8. <i>Matriz de análisis de datos.....</i>	105
Figura 9. <i>Matriz de análisis de datos - entrevista semiestructurada.....</i>	106
Figura 10. <i>Corpografías, primer encuentro.....</i>	125
Figura 11. <i>Corpografía con un corazón</i>	126
Figura 12. <i>Corpografía negra.....</i>	127
Figura 13. <i>Corpografías formas y colores.....</i>	127
Figura 14. <i>Copografías deportivas grupales</i>	129
Figura 15. <i>Corpografía, libertad de expresión</i>	130
Figura 16. <i>Cartografías sensibles del colegio</i>	131
Figura 17. <i>Cartografías formas y colores.....</i>	133
Figura 18. <i>Una pintura, una historia.....</i>	135
Figura 19. <i>Emociones y colores en una pintura</i>	136

Lista De Abreviaciones

HSE	Habilidades Socioemocionales
IED	Institución Educativa Distrital
MEN	Ministerio de Educación Nacional
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
IDRD	Instituto Distrital de Recreación y Deporte
NNAJ	Niños, Niñas, Adolescentes y Jovenes
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
TEC	Tiempo Escolar Complementario
PEI	Proyecto Educativo Institucional
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia
OIM	Organización Internacional de Migraciones
GTZ	Cooperación Alemana al Desarrollo
UNESCO	Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
SITP	Sistema Integrado de Transporte Público
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
OMS	Organización Mundial de la Salud

Introducción

El desarrollo de las habilidades socioemocionales (HSE) en los contextos educativos de la actualidad han dejado de ser una aspiración pedagógica para convertirse en una necesidad urgente en la educación. Esto con el fin de fortalecer la capacidad de los estudiantes para reconocer y gestionar sus emociones, relacionarse con los demás de manera empática, tomar decisiones responsables y resolver conflictos de forma asertiva, no solo por su bienestar individual, sino también por la calidad de la convivencia escolar.

La inteligencia emocional es una de las habilidades de vida que deberían enseñarse en el sistema educativo. Actualmente se prepara a los estudiantes para adquirir conocimientos específicos, sin embargo, no se prepara para la vida y aun así todos hacen parte de la sociedad, que se encuentra caracterizada por conflictos en diversos aspectos de sus cotidianidades (Goleman, 1995).

Es precisamente desde esta realidad que surge el presente proyecto de grado, titulado "Golombiao como estrategia didáctico-deportiva para fortalecer las habilidades socioemocionales", el cual nace de la observación directa de las dinámicas de convivencia en estudiantes de grado sexto del Colegio Técnico República de Guatemala I.E.D., de la ciudad de Bogotá. En este contexto, se identifican dificultades recurrentes en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, manifestadas en comportamientos asociados a la empatía, la autoconciencia, el manejo de conflictos, la agencia personal y la toma de decisiones responsable, dimensiones que constituyen los cinco ejes de intervención del presente proyecto.

Bernate et al. (2019) exponen que el ser humano no nace con estas habilidades sociales, sino que las aprende con la experiencia adquirida, sin embargo, si no se trabajan desde la niñez puede repercutir en edades más avanzadas causando dificultades en su desarrollo integral como ser humano para la sociedad.

Frente a esta problemática, la investigación propone el Golombiao como herramienta didáctico-deportiva central del proceso formativo. El Golombiao es un juego de origen colombiano diseñado desde su base como una apuesta pedagógica para la convivencia y la

inclusión donde sus reglas y dinámicas incorporan de manera intencional principios de respeto mutuo, participación equitativa y resolución pacífica de conflictos.

Bisquerra (2007) sostiene que la educación emocional propone el desarrollo humano, lo que incluye fomentar actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales y empatía como factores de bienestar, este desarrollo no puede limitarse a los contenidos académicos ordinarios, sino que requiere contextos de experiencia real.

Para materializar esta propuesta, se diseñó e implementó una unidad didáctica centrada en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales a partir del Golombiao, estructurada en módulos y encuentros que abordan de manera progresiva e intencional cada una de las cinco habilidades priorizadas: empatía, autoconciencia, manejo de conflictos, agencia y toma de decisiones.

Planteamiento Del Problema

La presente investigación plantea una alternativa para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales desde el contexto educativo. En este sentido, se reconoce el argumento de Bisquerra (2003) cuando sostiene que actualmente se vive un fenómeno que se ha llamado el desarrollo emocional, que consiste en la indagación que nace del deseo de lograr gratificación en el ámbito afectivo, esto ha dado origen a la urgencia de desarrollar estrategias y textos que cubran dichas expectativas, lo que permite que términos como pedagogía emocional se integren a los escenarios educativos para insertarse en estrategias académicas tradicionales.

La pandemia por COVID-19 evidenció con urgencia una brecha histórica en el sistema educativo colombiano: la ausencia de estrategias intencionadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2021) advirtió que la pandemia impactó fuertemente en la salud mental y física de los niños, niñas y adolescentes.

En Colombia, según la Revista Escuela y Pedagogía (2021), el confinamiento expuso a niños, niñas y adolescentes a entornos violentos, depresión, ansiedad, mientras que el 42% de los colegios oficiales y el 61% de los rurales no contaban con profesionales para dar acompañamiento a esta problemática. En el periodo post pandemia, estudios realizados en instituciones educativas colombianas evidenciaron un impacto significativo en el ámbito emocional de los estudiantes, lo cual derivó en comportamientos disruptivos que deterioraron la convivencia escolar (Ortiz & Riaño, 2024).

Ante este panorama, Ruiz et al. (2024) señalaron la necesidad de implementar programas de apoyo y de formar a los docentes en el desarrollo de habilidades socioemocionales, CEPAL (2020) sugiere priorizar la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y la resiliencia como respuesta estructural a la crisis. Es en este contexto donde tiene relevancia el presente proyecto de grado, que propone el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes colombianos a través de la pedagogía sensible y el diseño de una unidad didáctica que integre de forma intencional estas dimensiones del desarrollo humano en el aula, respondiendo tanto a la urgencia del contexto post pandémico como a los mandatos normativos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que con la

Ley 2383 de 2024. La Ley 2491 de 2025, obligación legal el trabajo de las competencias socioemocionales en todos los niveles educativos del país, reconociendo que estas habilidades son un derecho de niñas, niños y jóvenes, y una responsabilidad ineludible de las instituciones educativas públicas y privadas (Congreso de la República de Colombia, 2024; 2025).

Se constituye como una necesidad para el sistema educativo a nivel global según el postulado de Bisquerra, evidenciando que la comprensión de las emociones es importante en todas las sociedades considerando las dinámicas y realidades sociales del presente siglo, donde las personas se encuentran sujetas a cambios constantes en variaciones políticas, tecnológicas, por esto el autor manifiesta la importancia de cultivar estas capacidades intra e interpersonales que guíen al estudiante a escenarios de equilibrio y satisfacción emocional.

A nivel local se reconoce la ley 2383 de 2024. La cual es una normativa que establece la incorporación obligatoria de la educación socioemocional en todos los niveles educativos, desde la educación inicial hasta la media; esta ley nace del reconocimiento de la importancia de habilidades como la empatía, la resolución de conflictos, la autorregulación emocional y la toma de decisiones responsables para el bienestar. Esta perspectiva abre el camino a pensar posibles rutas de trabajo, además de reconocerla como una oportunidad de transformación en la educación, algo vital para la intencionalidad del presente proyecto de investigación.

La elección de este tema como eje central de la investigación se fundamenta en la experiencia adquirida de dos integrantes del proyecto, quienes participaron en el programa “Viva la Escuela” (2023). Se trata de un programa que promueve la movilización de estudiantes universitarios y normalistas superiores de último año para que desarrollen sus prácticas en Escuelas Rurales priorizadas de Colombia.

Esta práctica fue desarrollada en el departamento del Chocó, específicamente en el municipio de Quibdó. Durante el proceso de observación en dicho contexto, se identificaron situaciones escolares relacionadas con limitaciones en la comunicación, escasa empatía y una reducida manifestación de respeto mutuo entre estudiantes y docentes, asimismo, se observaron dificultades en el trabajo colaborativo y un desarrollo reducido de las habilidades socioemocionales, fenómeno que se vinculó principalmente con las barreras comunicativas presentes en la dinámica escolar. Durante las observaciones realizadas en el contexto

institucional, se identificó una limitada capacidad de los estudiantes para resolver situaciones cotidianas de convivencia, especialmente aquellas relacionadas con diferencias de opinión o conflictos interpersonales, ello era evidenciable en la gran mayoría de conflictos, donde el lenguaje empleado entre pares se caracterizaba por expresiones agresivas o despectivas, las cuales derivan en manifestaciones de enojo e incluso en confrontaciones físicas. Esta situación evidenció una dificultad generalizada para comunicar y gestionar de manera adecuada las propias emociones.

De acuerdo con los relatos de algunos docentes y las experiencias vivenciadas en el aula, estas conductas parecían estar naturalizadas en la dinámica escolar del municipio, lo que repercute en las relaciones interpersonales y en el clima de aula, de igual manera, se observó que durante las actividades académicas existía una escasa disposición al diálogo. Las intervenciones de los compañeros eran interrumpidas de forma reiterada, sin que se reconociera plenamente la palabra o los aportes de otros participantes, incluidos los docentes. Tales comportamientos sugieren la necesidad de promover procesos pedagógicos orientados al reconocimiento y expresión constructiva de las emociones, como condición para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales.

Estas situaciones son consecuentes al contexto social en el que se desenvuelve tanto el municipio como el departamento en general, donde las costumbres, tratos y vida cotidiana están influenciados por dinámicas de conflicto y agresión, lo cual se refleja en sus formas de relacionarse, por lo tanto, durante el voluntariado, se implementó una unidad didáctica enfocada en trabajar diferentes aspectos como el reconocimiento de emociones mediante herramientas didácticas como: videos de sensibilización, cuentos, relatos, narrativas, danza tradicional. A través de estas actividades, se buscó promover el desarrollo integral de los estudiantes y fortalecer sus habilidades socioemocionales, incluyendo la empatía, la comunicación y la resiliencia, entre otras.

Luego del proceso educativo vivenciado, se convirtió en un objetivo reconocer si estos sucesos se encontraban en el contexto de las instituciones educativas urbanas de Bogotá. En este sentido, el énfasis escolar de la licenciatura, permitió proyectar las necesidades evidenciadas e implementar una posible propuesta para fortalecer las habilidades socioemocionales con población educativa distrital de la ciudad.

Tras el proceso de observación realizado en el colegio Instituto Técnico Distrital Republica de Guatemala I.E.D, se evidenciaron problemáticas respecto a aspectos convivenciales que giran en torno a los componentes de las habilidades socioemocionales, dicho ejercicio de observación se fortaleció con las entrevistas no estructuradas con docentes que dieron a conocer características similares en la población, que indica considerar la importancia de elaborar este proyecto con dicha comunidad educativa.

Pregunta Problema

¿Cómo el Golombiao como estrategia didáctico-deportiva fortalece las habilidades socioemocionales en estudiantes de grado sexto del Colegio Técnico Distrital República de Guatemala I.E.D.?

Antecedentes

Para la configuración de los antecedentes se propone la creación de una matriz que surge a partir de un proceso de búsqueda documental que estructura como objetivo la recopilación de información relevante sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales, el Golombiao y la pedagogía sensible. Para esto, se consultaron diversas fuentes, incluyendo libros, artículos científicos, tesis de doctorado y tesis de grado, con el propósito de garantizar un análisis fundamentado en diferentes enfoques académicos.

La búsqueda de información se realiza utilizando distintos buscadores académicos, como: Google Académico, Scielo, Redalyc, entre otros, lo que permite acceder a una variedad de documentos científicos. Se emplean bases de datos especializadas como Dialnet, Scopus, ProQuest, entre otros.

Para asegurar una cobertura temática adecuada, se establecen criterios de búsqueda basados en palabras clave y términos tesoro, como: habilidades socioemocionales, golombiao, aprendizaje social, educación emocional, inteligencia emocional en el deporte, competencias emocionales en la educación física y pedagogía sensible. Esta estrategia facilitó la identificación de estudios pertinentes al objeto de investigación.

Dado el interés por contar con un enfoque actualizado, se incluyen documentos en español e inglés, accediendo a estudios de relevancia internacional. En términos de cobertura geográfica, se revisan cincuenta y cinco documentos internacionales junto a veinticinco documentos nacionales, proporcionando una visión comparativa entre investigaciones realizadas en distintos contextos educativos y deportivos.

En cuanto a criterio de exclusión, se establece un rango comprendido entre los años 2015 y 2025, priorizando estudios recientes para garantizar que los hallazgos den cuenta de las tendencias en el campo de la educación y el deporte, como resultado de esta búsqueda, se consultaron un total de ochenta documentos. Finalmente, para el objeto de estudio del proyecto, se escogen 25 documentos, los cuales aportan elementos clave para la formulación de la propuesta didáctica orientada al desarrollo de habilidades socioemocionales en niños a través del Golombiao y de la pedagogía sensible.

Según la recopilación de información obtenida es posible evidenciar el desarrollo de aspectos específicos que fortalecen el accionar de esta propuesta, por ello se clasifican los antecedentes en los siguientes ejes de indagación, estos son: Habilidades socioemocionales, habilidades socioemocionales en el deporte, pedagogía sensible, Golombiao y deporte escolar.

Habilidades Socioemocionales

Cedeño et al. (2022), mencionan las habilidades socioemocionales como habilidades no-cognitivas que influyen en los esfuerzos que se realizan para la materialización de metas, así como, para el ejercicio de relaciones sociales saludables y para la toma inteligente de decisiones. Asimismo, señalan la posibilidad de que el aspecto socio emocional sea producto de los vínculos vivenciados desde el ámbito familiar y escolar.

El artículo contempla un enfoque cualitativo, donde se desarrolla una revisión teórica acerca del concepto habilidades sociales para presentar un análisis sobre los términos aquí planteados, hablando también de la inteligencia emocional y la educabilidad de esta para el actuar social de las personas. Si bien se infiere que no es totalmente la responsabilidad de la institución el desarrollo de las habilidades socioemocionales, esta si influye en dicho proceso, por ello considera la importancia de contemplar este aspecto en los procesos educativos.

Para el desarrollo del artículo, pretenden elaborar un análisis teórico e histórico del tema abordado interpretando la relación que existe entre las habilidades socioemocionales y la capacidad de formar vínculos interpersonales, para ello inicialmente presenta varias definiciones del concepto habilidades socioemocionales, hablan de la consolidación de las HSE desde la infancia, cómo se dividen y cómo pueden ser contenido en los procesos educativos, para posteriormente indicar su vinculación en la institución educativa.

La importancia de la inclusión del artículo radica en la relación que presenta respecto al desarrollo de habilidades socioemocionales en edades escolares y la institución educativa, referenciando los procesos educativos junto a la repercusión de estos en la formación humana de los estudiantes.

El proyecto “dime cómo te hablas y te diré quién eres” de Sanabria (2024) se enfoca en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de un colegio distrital,

específicamente en niños de 8 a 10 años. Para ello, se implementaron técnicas de programación neurolingüística con el fin de promover un lenguaje asertivo y mejorar la convivencia escolar, lo que permitió identificar cómo el uso del lenguaje incide en la educación socioemocional. También exploran técnicas de programación neurolingüística que pueden contribuir al fortalecimiento de la educación socioemocional.

En cuanto a los referentes y antecedentes, se consideran proyectos relacionados con manifestaciones de violencia y conflictos en niños. Además, explora las obras de autores como Victoria Camps, Rafael Bisquerra, O'Connor, Goleman, Foucault y Echeverría. Estos autores proporcionan una base teórica sólida, abordando temas como emocional, competencia emocional, control emocional y programación neurolingüística.

El diseño de la investigación es cualitativo y experimental, aplicando diversas actividades, tanto individuales como grupales, que permitieron a la investigadora observar la incidencia del planteamiento práctico a partir de la neurolingüística en los niños en relación con sus competencias socioemocionales.

Se considera fundamental que el rol del educador sea activo en la creación de experiencias en el aula propicias para el aprendizaje, la adaptación y socialización de los niños. Este proyecto contribuye al campo de investigación relacionado con el desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto del aula escolar, permitiendo una investigación profunda y próxima con el campo de trabajo explorado en la presente tesis.

En "Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental" de Benítez et al. (2024) se menciona que el desarrollo de los individuos se ve facilitado por sus habilidades sociales y emocionales. El tema de este artículo presenta una revisión de los libros sobre HSE y su asociación con la educación de varias maneras, contiene información sobre artículos académicos y motores de búsqueda en línea, teniendo una metodología de enfoque cualitativo que permitió seleccionar 104 publicaciones donde se identificó que, del 2013 hubo un creciente interés en la investigación de HSE, con un enfoque en Europa y América del Sur. Además, también se incluyeron 68 libros. En dicha información se menciona que el 18% del sector educativo sugieren que los planes de estudio se alineen con los principios de las HSE pueden aportar al desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.

El artículo concluye que es esencial la aplicación de HSE en el campo de la educación, ya que es un aspecto fundamental en el entorno escolar, puesto que se basa en un enfoque multidisciplinario, abarcando no solo la pedagogía sino también otros aspectos, además de la psicología, la sociología y la comunicación, entre otras áreas de estudio.

Este artículo aporta a la investigación porque contribuye a una categorización y sistematización del término protagonista “habilidades socioemocionales” y la definición que le da varios autores importantes a través de la historia. Este trabajo resulta pertinente como antecedente, ya que respalda la premisa de que el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el ámbito escolar constituye un aspecto fundamental para el proceso educativo.

Aristulle y Paoloni- Stente (2019) en “Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes” examinan la influencia de las emociones y las habilidades socioemocionales en la construcción de una comunidad educativa. La propuesta se llevó a cabo en los programas de Profesorado de Educación Inicial y Primaria del Instituto Superior de Formación Docente San José, en Córdoba, Argentina, partiendo desde la idea de que la escuela es un entorno ideal para fomentar aprendizajes que trascienden los contenidos curriculares tradicionales, destacándose entre ellos el desarrollo socioemocional, factor clave para la integración de la comunidad educativa, a partir de esto, surge la interrogante sobre cómo se prepara al futuro profesorado para incorporar en sus prácticas enfoques de enseñanza y aprendizaje que vayan más allá de las habilidades cognitivas y den prioridad al fortalecimiento de las competencias socioemocionales, esenciales para su ejercicio profesional.

La investigación invita a reflexionar sobre la complejidad de los procesos de aprendizaje asimismo aporta elementos que amplían la perspectiva en la formación docente, en este marco, se evalúan las habilidades socioemocionales de los estudiantes de profesorado mediante un cuestionario de autoinforme, los resultados obtenidos se consideran importantes para generar nuevos espacios de debate sobre el rol de estas competencias en la agenda didáctica.

Finalmente, los hallazgos proponen una revisión de los currículos formativos para identificar estrategias que impulsen el desarrollo de habilidades socioemocionales y

favorezcan la conformación de comunidades educativas integradas. Es importante reconocer este artículo como referencia para el proyecto de grado en construcción ya que la integración de actividades deportivas alternativas en el currículo puede generar espacios de aprendizaje experiencial donde las emociones y las relaciones interpersonales se transforman en recursos para el crecimiento personal y colectivo, teniendo cierta conexión con el presente proyecto ya que el grupo investigador busca que por medio de una alternativa didáctico - deportiva (Golombiao) impulse este fortalecimiento de las HSE.

En este sentido, y como último referente de esta categoría se analiza el siguiente artículo “Habilidades socioemocionales y su relación con la resolución de conflictos para la promoción de un ambiente escolar positivo” por Zarache (2024). El documento parte de la premisa que las relaciones interpersonales entre estudiantes al igual que cualquier otro tipo de relaciones pueden ser afectadas por diversas razones. Este proyecto menciona que los estudiantes de básica primaria de la ciudad de Barranquilla han demostrado tener la falta de habilidades socioemocionales desarrolladas adecuadamente lo cual no les permite interactuar y relacionarse de una forma sana. Luego pasan a definir el concepto de habilidades socioemocionales según (Cuadra et al., como se citó en Zarache, 2024).

Las habilidades socio-emocionales son un componente que reviste una gran importancia en el desarrollo humano e influye en diversos aspectos de la vida, incluyendo la consecución de metas, las relaciones sociales y la toma de decisiones. También conocidas como habilidades no-cognitivas o habilidades blandas, engloban una variedad de competencias que van más allá del conocimiento académico. Incluyen habilidades como la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de problemas, la autoconciencia, la autorregulación emocional y la toma de perspectiva, entre otras.

Haciendo referencia muy similar a las definiciones de las que se parte en el presente proyecto investigativo, así como enfatizan al igual que este proyecto en dónde las HSE son importantes para un buen desarrollo social y emocional ya que abarca más de un ámbito en la vida como lo es lo académico, lo laboral, la salud, entre otras. Estas habilidades están estrechamente vinculadas con la toma de decisiones inteligentes, la capacidad de evaluar situaciones desde diferentes perspectivas, considerar las propias emociones junto con las de los demás igual que autorregularse.

Cuando en las instituciones educativas algún estudiante comete un error o una mala acción que afecta psicológica y/o físicamente a otro compañero toman medidas de protocolo para castigar al estudiante que realizó tal acción, sin embargo, el estudio menciona que al utilizar estas medidas de control lo único que genera es un tipo de resentimiento frente al otro compañero en lo cual se puede desatar un problema mayor cuando se vuelvan a ver, ya que no se está tratando la problemática de raíz.

Por eso, como afirma el autor, Esquivel (2018) este punto de vista crítico crea espacio para la promoción de enfoques alternativos para tratar las situaciones agresivas y la violencia escolar mediante el compromiso e incluso la restauración de los vínculos y los daños. Propone que tras los hechos ocurridos, los pares se reúnen para dialogar y de esta manera exploren las necesidades que tiene cada uno además de poder abordar el problema desde el origen de los hechos e igualmente generar compromisos de cambio.

En el contexto escolar, la falta de HSE se ven reflejadas en situaciones cómo: no participan en clase, no trabajan en actividades grupales, hacen bullying, entre otros, esto no solo afecta al niño que lo está viviendo, sino que también puede generar un clima escolar hostil para todos. Por lo tanto, enseñar y promover estas habilidades sociales asertivas en el entorno escolar es fundamental para prevenir y abordar estos problemas.

Para la construcción del artículo científico se adopta un enfoque cualitativo, sustentado en los métodos teóricos de análisis-síntesis e histórico-lógico, los cuales brindan una base teórica y conceptual sólida para comprender el estudio de las habilidades socioemocionales de igual manera la resolución de conflictos en contextos escolares de educación básica primaria.

En los resultados postulan que las instituciones educativas tienen el compromiso de formar personas de forma integral, abarcando tanto el desarrollo intelectual cómo el emocional e insisten que es importante preparar a los estudiantes para la vida del siglo XXI. En conclusión, las instituciones educativas no le brindan la misma importancia al desarrollo de las HSE como al desarrollo cognitivo y esto se puede deber a varias causas como: presión por cumplir con requerimientos del curriculum de la institución, la falta de recursos o capacitación por parte de los docentes en cuanto a lo emocional o simplemente una falta de conciencia sobre la importancia de estas habilidades.

En este sentido, si no se trabajan las HSE en el contexto escolar va a ser más recurrente casos de bullying, la violencia, la exclusión, entre otras, es por eso, que las instituciones educativas deben buscar la manera de integrar este ámbito de manera integral en la educación que imparten para poder generar espacios seguros, estudiantes seguros, motivados además de relaciones interpersonales sanas y efectivas.

Es por eso, que este artículo va de la mano junto con el presente proyecto investigativo, en ambos se busca resaltar e insistir en la importancia del desarrollo y fortalecimientos de estas habilidades socioemocionales en los estudiantes a través de alternativas que generen impacto en sus realidades y no solo en lo académico.

Tabla 1

Matriz de documentos en antecedentes de habilidades socioemocionales

Documento	Autor - año	Conceptualización	Reflexión
“Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes”	Cedeño et al. (2022)	Las habilidades socioemocionales son vitales en el desarrollo del estudiante puesto que influyen en su desenvolvimiento en la sociedad y su relacionamiento con las demás personas	Aborda las habilidades socioemocionales desde los procesos educativos como puente vital que conecta al individuo con su entorno
“Dime cómo te hablas y te diré quién eres”	Sanabria (2024)	Implementa técnicas neurolingüísticas en niños de 6 a 8 años para fortalecer sus habilidades socioemocionales.	Se comprende que el desarrollo de las habilidades socioemocionales del estudiantes se ven influenciados por su comprensión de sí mismo y del mundo en relación a su forma de expresarse.
"Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental"	Benítez et al. (2024)	Expone una revisión teórica e histórica acerca de las habilidades socioemocionales	Sostiene que las habilidades socioemocionales son del interés de diferentes campos, entre ellos la pedagogía y que su desarrollo dentro del aula escolar es significativo

Documento	Autor - año	Conceptualización	Reflexión
“Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes”	Paoloni-Stente & Aristulle (2019)	Relaciona el desarrollo de las habilidades socioemocionales dentro de la escuela con la formación de los docentes	Concluye que el docente tiene un papel vital dentro de los procesos educativos influyentes en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes dentro de la escuela.
Habilidades socioemocionales y su relación con la resolución de conflictos para la promoción de un	Zarache (2024)	Comprende las habilidades socioemocionales y la resolución de conflictos, así como la promoción de espacios	Las habilidades sociales son necesarias para construir las relaciones interpersonales positivas todo ello
ambiente escolar positivo.		positivos en la escuela de la ciudad de Barranquilla.	mediante la inteligencia emocional.

Habilidades Socioemocionales En El Deporte

El estudio de las habilidades socioemocionales en el ámbito deportivo ha cobrado una relevancia creciente en las últimas décadas, constituyéndose como un campo de investigación interdisciplinario que articula la pedagogía, algunos autores han señalado que el deporte no solo representa un espacio de desarrollo físico, sino también un escenario privilegiado para la formación emocional fundamental para el ser humano.

Goleman (1995), principal expositor en el estudio de la inteligencia emocional planteó que la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas constituye un factor determinante en el desempeño humano.

Más recientemente, investigaciones como las de Reigal et al. (2020) y Castillo et al. (2021) han evidenciado que los programas de intervención deportiva estructurados bajo un enfoque socioemocional favorecen el desarrollo integral del individuo, especialmente en poblaciones jóvenes.

Vizcarra Morales (2003) en la tesis doctoral Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales identifica como problema central que en el deporte escolar guipuzcoano existían frecuentes conflictos interpersonales originados por una deficiente utilización de las habilidades sociales entre los

participantes. Según la autora, estos conflictos no solo deterioran la convivencia grupal, sino que tenían una consecuencia directa y preocupante: el abandono deportivo, entendido como la deserción de niños y jóvenes de la práctica deportiva organizada.

Este proyecto es apto como antecedente del desarrollo de habilidades socioemocionales a través del Golombiao porque en este se evidencian las habilidades sociales como eje de la convivencia deportiva: Apoyándose en los trabajos de Vallés y Monjas, Vizcarra Morales (2003) entiende las habilidades sociales como conductas aprendidas, entrenables y mejorables, que regulan la interacción entre los individuos en contextos grupales. La responsabilidad y el compromiso son identificadas como las habilidades prioritarias a trabajar, en tanto actúan como estrategias preventivas frente al conflicto. En esencia este proyecto comparte el mismo escenario formativo: el deporte como medio pedagógico para el desarrollo humano, no como fin competitivo El Golombiao, al igual que el deporte escolar analizado por Vizcarra Morales (2003), se concibe desde su origen como una herramienta de convivencia e inclusión, el énfasis que hace en la figura del formador o entrenador como agente de cambio es altamente pertinente, pues en el Golombiao el rol del mediador o facilitador es fundamental para orientar los procesos formativos que se desarrollan dentro del juego.

En el segundo documento realizado por Albán Pazmiño et al. (2024) lleva por nombre “Potenciando Habilidades Sociales a Través de Actividades Deportivas: Un Enfoque Innovador en la Educación” Albán Pazmiño et al. (2024) identifican como problema central que en la educación media el desarrollo de los adolescentes ha sido abordado de manera incompleta, priorizando el rendimiento académico y físico por encima de la formación social. Los autores señalan que las habilidades sociales como la cooperación, la comunicación, la resolución de conflictos y el liderazgo son aspectos críticos para el crecimiento integral de los jóvenes, pero que han sido sistemáticamente desatendidos dentro de los programas de educación física y deportiva. El planteamiento parte de reconocer que el deporte, al ser un espacio de interacción grupal constante, representa una oportunidad pedagógica desaprovechada si no se incorpora intencionalmente el desarrollo de estas competencias. Albán Pazmiño et al. (2024) subrayan además que la ausencia de programas bien diseñados, la falta de recursos y la insuficiente capacitación de los entrenadores constituyen obstáculos

estructurales que impiden aprovechar el potencial formativo del deporte en los contextos escolares.

En su marco teórico se menciona el deporte como entorno seguro y estructurado de aprendizaje apoyándose en autores como Fraser-Thomas et al. (2005) y Holt et al. (2017), los investigadores argumentan que las actividades deportivas estructuradas proporcionan un escenario real en el que los jóvenes pueden practicar y perfeccionar habilidades sociales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la resolución constructiva de conflictos.

Albán Pazmiño et al. (2024) destacan, siguiendo a Parker et al. (2017), que la calidad del proceso formativo depende en gran medida del enfoque pedagógico del entrenador, quien debe incorporar objetivos sociales de manera consciente y planificada dentro de su práctica, más allá de los objetivos netamente deportivos.

Albán Pazmiño et al. (2024) concluyen que los estudiantes que participan regularmente en deportes muestran una mejora significativa en sus habilidades sociales, demostrando mayor capacidad para trabajar en equipo, comunicar sus ideas de manera efectiva, resolver conflictos de forma constructiva y asumir roles de liderazgo. Adicionalmente, los autores señalan que la participación deportiva mejora la autoestima y la confianza de los estudiantes, lo que a su vez facilita un mejor desempeño social no solo en el contexto escolar, sino también en su cotidianidad,

Este trabajo aporta y contribuye especialmente en la importancia de programas bien diseñados con objetivos sociales explícitos respaldan metodológicamente la estructura del Golombiao, cuyas reglas y dinámicas de juego están deliberadamente orientadas a fomentar la convivencia, el respeto y la participación equitativa.

Albán Pazmiño et al. (2024) abren una puerta hacia lo emocional cuando mencionan que la participación deportiva mejora la autoestima y la confianza de los estudiantes como variables que facilitan el desempeño social. Esta observación, aunque no se desarrolla bajo el marco teórico de las habilidades socioemocionales, reconoce implícitamente que está detrás de toda conducta social.

En el tercer documento Lobo de Diego (2022) plantea en “Deporte escolar educativo y su potencial para el desarrollo de aprendizajes sociales y emocionales” que el aprendizaje social y emocional constituye una parte fundamental del desarrollo holístico de las personas, y que esta dimensión formativa ha sido históricamente subvalorada dentro de los programas de deporte escolar. El autor identifica como problema central la ausencia de evidencia empírica suficiente que permita determinar en qué medida los programas de deporte escolar educativo tienen la capacidad real de generar aprendizajes sociales y emocionales en los escolares que participan en ellos, señala además que, si bien las clases de educación física representan un espacio con potencial para la formación, no existe claridad sobre el alcance y las condiciones bajo las cuales dicho potencial se muestre efectivamente en el desarrollo de competencias socioemocionales, especialmente en las habilidades para relacionarse con los demás y a la toma de decisiones responsables.

Lobo de Diego (2022) adopta el modelo CASEL para definir y operacionalizar el aprendizaje social y emocional, entendido como el proceso mediante el cual los individuos desarrollan y aplican un conjunto de competencias esenciales que incluyen la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades relacionales y la toma de decisiones responsable. Este marco representa un avance significativo frente a enfoques anteriores, pues integra de manera explícita tanto la dimensión emocional interna del sujeto como su proyección social y relacional.

Sostiene que el programa de deporte escolar analizado no opera de manera aislada, sino en estrecha articulación con las clases de educación física, lo que configura un ecosistema formativo en el que los aprendizajes se refuerzan mutuamente. El autor argumenta que el deporte, cuando es diseñado con intención educativa explícita, puede convertirse en un espacio privilegiado para que los escolares vivan experiencias que promuevan el desarrollo socioemocional de manera vivencial y contextualizada.

Justifica la elección de un diseño cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas a 63 informantes, argumentando que las percepciones y experiencias subjetivas de los participantes son fuentes de conocimiento insustituibles para evaluar el impacto de programas formativos en dimensiones tan complejas como las socioemocionales, que difícilmente se capturan en su totalidad mediante instrumentos cuantitativos.

Concluye que el programa de deporte escolar educativo estudiado tiene potencial real para generar aprendizaje social y emocional en los escolares, y que este potencial se activa especialmente cuando el programa actúa en sinergia con el trabajo realizado en las clases de educación física. No obstante, el autor señala una conclusión matizada y honesta: existe una dualidad de opiniones entre los escolares respecto al desarrollo de habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsable, lo que indica que el impacto del programa no es uniforme ni automático, sino que depende de factores como la calidad de la implementación, el perfil del docente o entrenador y el nivel de implicación de los participantes.

Se resalta este documento ya que es uno de los documentos de los antecedentes revisados que utiliza de manera explícita y sistemática el concepto de aprendizaje social y emocional como categoría central de análisis, adoptando el marco CASEL, que integra las cinco competencias socioemocionales que también orientan conceptualmente el presente proyecto: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable.

Lobo de Diego (2022) demuestra que el deporte escolar, cuando está diseñado con propósito educativo, tiene la capacidad de activar procesos de aprendizaje socioemocional, lo que respalda metodológicamente el uso del Golombiao como herramienta pedagógica, dado que este juego incorpora desde su diseño reglas y dinámicas orientadas a la convivencia, el respeto y la participación equitativa.

El uso del análisis de contenido con Atlas.ti sobre entrevistas semiestructuradas ofrece un referente metodológico cualitativo que puede orientar la estrategia de recolección y análisis de información en la presente investigación.

Este documento tiene implicaciones importantes para la presente investigación. Mientras los estudios anteriores describen lo que ocurría en la superficie del comportamiento social, Lobo de Diego (2022) comienza a preguntarse por los procesos internos que lo sostienen, adoptando el marco CASEL como una herramienta que reconoce que sin autoconciencia emocional no hay verdadera competencia social, y que sin autorregulación no hay toma de decisiones responsable. Esta perspectiva es plenamente coherente con los postulados de Bisquerra (2003), que fundamentan teóricamente el presente proyecto.

Como cuarto documento se encontró a Ruiz Álvarez (2025) con “Propuesta de actividades físicas cooperativas para el desarrollo de habilidades socioemocionales y disminución de conductas agresivas en los estudiantes de I ciclo en La Institución Saint Michael School, en San Miguel de Desamparados, I trimestre, 2025” que inicia de la observación sistemática de un ambiente de competitividad negativa en estudiantes del I Ciclo del Sint Michael School, ubicado en San Miguel de Desamparados, Costa Rica. El autor identifica con precisión un conjunto de conductas problemáticas que se presentaban con repetición en el contexto escolar: agresividad entre pares, frustración ante situaciones de reto o conflicto, dificultades en la socialización, exclusión de algunos niños en actividades grupales, deficiencias en la resolución de conflictos y ausencia de comunicación asertiva.

Ruiz Álvarez (2025) reconoce que estas manifestaciones no son simples problemas de disciplina, sino síntomas de una carencia más profunda: el insuficiente desarrollo emocional y social de los estudiantes. Desde esta lectura, el autor señala la urgencia de diseñar estrategias que fortalezcan las habilidades socioemocionales de los niños, proporcionándoles herramientas para desarrollar relaciones sanas y gestionar sus emociones de manera adecuada. Al mismo tiempo, identifica una doble necesidad: intervenir sobre los estudiantes y dotar a los docentes de instrumentos pedagógicos concretos que les permitan acompañar el desarrollo emocional de sus estudiantes desde la práctica cotidiana del aula.

Ruiz Álvarez (2025) asume las habilidades socioemocionales, empatía, autorregulación emocional y comunicación asertiva como competencias esenciales para el desarrollo integral del estudiante, reconociendo que estas no emergen de forma espontánea, sino que requieren ser intencionalmente promovidas dentro del contexto educativo. Este enfoque es coherente con los planteamientos de Goleman (1995), quien estableció que la capacidad de gestionar las propias emociones y comprender las ajenas es un predictor fundamental del bienestar personal y la calidad de las relaciones interpersonales, así como con el marco del modelo CASEL, que organiza el desarrollo socioemocional en cinco competencias: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable.

Propone la clase de educación física no como un espacio de desarrollo exclusivamente motor, sino como un escenario privilegiado para la formación integral del estudiante. Desde esta perspectiva, el movimiento, el juego y la actividad física cooperativa se convierten en

mediadores pedagógicos a través de los cuales los niños pueden vivenciar, practicar y consolidar habilidades socioemocionales en situaciones reales y significativas, lo que refuerza los planteamientos de Hellison (1978) sobre el potencial formativo del deporte y la actividad física en contextos escolares

Presenta un manual de juegos y actividades cooperativas que sistematiza una serie de propuestas prácticas orientadas a fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes y a reducir las conductas agresivas en el entorno escolar. Este manual fomenta la colaboración, la comunicación, el respeto mutuo y la resolución positiva de conflictos, y constituye una herramienta de uso directo tanto para docentes como para estudiantes.

El origen del estudio en la observación de conductas de agresividad, exclusión y dificultades de socialización en un contexto escolar concreto es fundamental a las realidades que motivaron la creación del Golombiao en Colombia: un juego diseñado precisamente para responder a contextos marcados por la violencia, la exclusión y la desintegración social, convirtiendo el deporte en una herramienta de paz y convivencia.

Se resalta la producción de un manual de juegos cooperativos como resultado final del proyecto de Ruiz Álvarez (2025) ofrece un modelo de sistematización pedagógica que puede orientar el diseño de materiales y herramientas didácticas pues en la presente investigación, se desarrolla una unidad didáctica con módulos y encuentros donde se lleva a cabo el trabajo del Golombiao con las habilidades socioemocionales y su desarrollo total especialmente de las experiencias formativas generadas a través del Golombiao y las HSE.

Lo que el estudio de Ruiz Álvarez (2025) aporta de manera singular a la presente investigación es la demostración de que las habilidades socioemocionales no son solo un aporte curricular, sino una respuesta pedagógica posible frente a problemáticas reales de convivencia escolar. Esta es también el punto de partida del Golombiao: un juego que no nació en un espacio académico, sino en las calles y escuelas de un país que necesitaba herramientas concretas para enseñar a sus jóvenes a convivir, a resolver conflictos sin violencia y a reconocer al otro como parte fundamental de su propio desarrollo.

Tabla 2*Matriz de documentos en antecedentes de habilidades socioemocionales en el deporte*

Documento	Autor -año	Conceptualización	Reflexión
“Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales”	Vizcarra (2024)	El estudio analiza una intervención formativa en valores en el deporte escolar guipuzcoano, dirigida a entrenadores, formadores y coordinadores, priorizando el aprendizaje sobre el rendimiento	Los conflictos interpersonales en el deporte escolar, originados por una deficiente utilización de las habilidades sociales, afectan negativamente la convivencia grupal y llevan al abandono deportivo, por lo que se trabajan la responsabilidad y el compromiso como estrategias preventivas basadas en las experiencias
“Potenciando Habilidades Sociales a Través de Actividades Deportivas: Un Enfoque Innovador en la Educación”	Pasmiño et. al (2024)	El estudio examina cómo las actividades deportivas estructuradas en la educación media desarrollan habilidades sociales clave como la cooperación, comunicación, resolución de conflictos y liderazgo	Los estudiantes que participan regularmente en deportes muestran mejoras significativas en trabajo en equipo, autoestima y confianza al disponer de un entorno seguro comunicación, resolución de conflictos y liderazgo x como la falta de recursos, la necesidad de capacitación
			adecuada para entrenadores y el requerimiento de apoyo institucional.

Documento	Autor -año	Conceptualización	Reflexión
“Deporte escolar educativo y su potencial para el desarrollo de aprendizajes sociales y emocionales”	Lobo (2022)	El estudio analizó el potencial de un programa de deporte escolar educativo para generar aprendizajes sociales y emocionales en los escolares que participan en él.	Existe dualidad de opiniones en los escolares para el desarrollo de habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsable. Se concluyó que el programa estudiado tiene potencial para generar aprendizaje social y emocional en los escolares y que los resultados obtenidos se deben al trabajo que se realiza en las clases de EF.
“Propuesta de actividades físicas cooperativas para el desarrollo de habilidades socioemocionales	Ruiz (2025)	El proyecto surge de la observación de conductas agresivas, frustración, exclusión y dificultades de socialización en estudiantes del I Ciclo	Se usaron actividades físicas cooperativas como estrategia para mejorar la convivencia, reducir la agresividad y desarrollar empatía,
y disminución de conductas agresivas en los estudiantes de I ciclo en La Institución Saint Michael School, en San Miguel de Desamparados, I trimestre, 2025”		del Sint Michael School en San Miguel de Desamparados, lo que evidenció la necesidad de fortalecer sus habilidades socioemocionales.	comunicación asertiva y autorregulación emocional. A través de un enfoque mixto con entrevistas, encuestas y observación no participante, se analizó el impacto de dichas actividades en el entorno escolar, dando como resultado final un manual de juegos y actividades cooperativas.

Pedagogía Sensible

El proyecto presentado por Mora y Mora (2022) inicia desde la comprensión del objetivo de la educación impartida por las instituciones de acuerdo al momento social e histórico, en ese sentido los procesos educativos responden a las necesidades o intereses propios de un contexto determinado, de tal forma que los saberes disciplinares que son vistos como temáticas centrales pretenden ofrecer a los estudiantes un camino que les permita ser ciudadanos funcionales y útiles para la sociedad, no obstante, tras esta premisa surge la intención de interpretar cómo se relaciona el desarrollo humano, junto al concepto de cuerpo y prácticas corporales en cuanto a la evolución histórica de los procesos educativos.

Surge la visión de la pedagogía sensible como una que se enfoca en el concepto de cuerpo de forma crítica con respecto a los saberes planteados históricamente dentro de la educación física, aportando de igual forma al desarrollo integral del ser humano, permitiendo que sea la corporeidad la base para la formación personal y la interrelación del individuo con su entorno, rompiendo de esta forma los dogmas clásicos de la corporalidad.

Teniendo en cuenta lo anterior el proyecto se muestra como un aporte al conocimiento de la experiencia corporal, para ello pretende desarrollar un proyecto curricular en el ámbito escolar haciendo uso del juego como una estrategia didáctica en función de la pedagogía sensible para que los estudiantes no sean vistos únicamente como población a ser estudiada dentro de la investigación, sino también como partícipes de la misma, así como portadores y constructores del conocimiento, haciendo uso de 11 sesiones divididas en 5 fases donde se evidencian herramientas que permiten a los estudiantes desarrollar un pensamiento reflexivo de acuerdo a su experiencia corporal, además de ello hace uso de herramientas como las narrativas, diarios de campo o la biografía corporal.

Finalmente, el proyecto presenta una descripción reflexiva y detallada de cada fase desarrollada junto a su finalidad a partir de la interpretación de lo realizado en cada sesión por medio de la implementación de diario de campo, de tal forma que el resultado es la creación de un producto, un plan curricular donde el juego es usado como estrategia metodológica para promover los objetivos de la pedagogía sensible.

El documento cuerpos, educaciones y géneros. Reflexiones sobre la anestesia y lo sensible en pedagogía, se muestra como un ensayo investigativo en el cual se pretende reflexionar acerca de las pedagogías que hablan del cuerpo y del género, buscando de igual forma responder a los siguientes cuestionamientos: “¿Lo sensible tiene sentido en un contexto donde priman los aprendizajes y las transmisiones operadas desde lo intelectual? ¿Quién decide lo que es y lo que no es transmisible en relación a los cuerpos y los géneros?” (Planella et al., 2019, p3).

Durante el transcurso del documento se presentan autores que hablan desde la pedagogía o desde la filosofía, reconociendo ideas de autores como como Nietzche o Dussel, inicialmente se plantea de una forma critica el concepto de sexualidad desde la infancia, donde se crean socialmente estereotipos acerca de lo relacionado únicamente con lo

masculino o lo femenino, aquí se puede observar una crítica acerca de la corporalidad a partir del sexo, llevando la experiencia y practica corporal del individuo a una interpretación social, traducida en sesgos o prejuicios que definen los comportamientos bajo lo socialmente aceptado, partiendo de ello se cuestiona si la pedagogía tiene la capacidad de romper paradigmas establecidos socialmente.

Finalmente se menciona la importancia de la inclusión de lo sensible en los actos pedagógicos, es decir, la valoración de los conocimientos y los paradigmas en relación a la subjetividad y la experiencia vivida de cada individuo, algo que puede trascender barreras del pensamiento moral establecido en las sociedades, repensando el imaginario de lo considerado correcto o normal.

El desarrollo del ensayo se da a partir de una introducción, el planteamiento de la idea principal y finalmente las conclusiones, donde se menciona la importancia del papel que tiene la pedagogía en la concientización del cuerpo y de lo sensible como factores significativos dentro de los procesos educativos, por ello presenta un precedente vital para la actual investigación, mostrando un panorama que puede incidir en los elementos metodológicos y pedagógicos de la misma.

Cuando se habla de deporte es posible referirse a esta como una práctica social con grandes incidencias en diversos aspectos de la sociedad, por ello se puede encontrar más allá del deporte profesional distintas formas de practicarlo, observando que en el deporte formativo se hallan inmersos elementos que le relacionan con el juego, la didáctica y por ende la pedagogía, partiendo desde este punto de vista, en Escuelas de mi Barrio: Una Práctica de Construcción de Vínculos Comunitarios Blanco, el autor relaciona la práctica deportiva con la experiencia del individuo desde la conceptualización de la pedagogía sensible e identificar si esta relación permite la construcción de vínculos comunitarios.

La tesis se desarrolla bajo una metodología cualitativa con paradigma hermenéutico con el objetivo de interpretar las narrativas en relación a la construcción de vínculos en programas de deporte social y escolar como lo son: los Deportes Urbanos, los Juegos Supérate Intercolegiados y principalmente el programa Escuelas de mi Barrio, el cual es una iniciativa del IDRD (Instituto Distrital de Recreación y Deporte) de Bogotá, para ello se realiza una conceptualización del término deporte enfocado hacia el contexto en el cual se

desarrolla el trabajo realizado, un análisis de los programas, la descripción de la pedagogía de lo sensible y finalmente la interpretación.

Inicialmente se plantea el deporte como una práctica corporal que incide en la experiencia vivida desde el cuerpo caracterizado por un factor lúdico y un potencial pedagógico, lo cual lo posiciona como un escenario donde la pedagogía de lo sensible puede hacerse presente y para evidenciarlo se analizan las narrativas de algunos participantes en programas de deporte social y escolar.

Finalmente se logra evidenciar que la formulación de estos programas van más allá de la práctica deportiva en favor del adoctrinamiento corporal y la búsqueda del máximo rendimiento, puesto que su énfasis se centra en la práctica del deporte desde un enfoque pedagógico, además las narrativas expuestas demuestran que en la perspectiva de cada individuo, la práctica deportiva con la óptica social y escolar de estos programas válida la subjetividad del practicante desde su propia experiencia, permitiéndole interrelacionarse en un entorno, fortaleciendo sus capacidades motoras cognitivas, emocionales y sociales, por ende es posible relacionar el deporte con la pedagogía de lo sensible en búsqueda de la construcción de vínculos comunitarios.

En el año 2025 se publica la tesis Maternidad de las águilas. Experiencia corporal en el posparto, la cual presenta un acompañamiento al proceso post parto de 10 madres pertenecientes al programa Modalidad Desarrollo Infantil en Medio Familiar de la Localidad Barrios Unidos desde una analogía que reconoce las transformaciones de la mujer en el postparto desde su autoconocimiento corporal, fundamentándose en el cuidado de sí de Foucault y la pedagogía sensible de Planella.

El proyecto parte desde el objetivo de reconocer la necesidad de plantear procesos educativos desde la educación física para las mujeres en periodo post parto, comprendiendo la recuperación física, el aspecto emocional y el simbólico, productos de las adaptaciones corporales, personales y sociales que representa el lapso de embarazo junto al inicio de la maternidad, lo cual invita a pensar en el postparto como un proceso diverso, por ello es preciso validar la experiencia individual desde una perspectiva sensible que permita no solo proyectar un acompañamiento significativo, sino también resignificar y repensar el proceso posterior al parto.

Inicialmente el documento explora la analogía del águila como ícono de fortaleza, renacer, transformación y renovación, posteriormente desarrolla los fundamentos teóricos que sustentan el proyecto situándose en el contexto de la maternidad, donde el autoconcepto de cuerpo toma vital importancia, puesto que simboliza la forma en la cual la vivencia del post parto se vuelve significativa, es allí donde surge la herramienta del mapa corporal como medio narrativo que explora desde la experiencia vivida los cambios que representa el post parto en diferentes aspectos de la vida personal de la madre a través de la creación de un diario que inicialmente propone un diálogo entre lo emocional y lo corporal, un proceso de introspección que finalmente es compartido junto a las demás madres, permitiendo la construcción de una red de apoyo colectivo.

La tesis no contempla el postparto como un evento aislado, sino como uno que se integra a toda la historia de vida de la madre, esto es evidenciado tras el análisis de las narrativas expuestas por las participantes, donde el postparto, la maternidad y la relación con el concepto de cuerpo son construcciones históricas y sociales en disputa con la experiencia del proceso en carne propia.

Para la propuesta actual se considera importante este antecedente puesto que representa una visión desde la pedagogía sensible que sensibiliza las vivencias, en este caso de la postmaternidad, a partir del vivir, pensar y sentir desde el cuerpo, muestra un escenario donde el movimiento trascienden hasta la conciencia del individuo, simbolizando una significación de lo que realiza corporalmente con su autoconcepto.

Tabla 3

Matriz de documentos en antecedentes de pedagogía sensible

Documento	Autor -año	Idea Principal	Reflexión
“El juego y la experiencia corporal: un diálogo entre la pedagogía sensible y la sociomotricidad”	D. Mora y J. Mora (2022)	Se propone un proyecto curricular considerando la pedagogía sensible como el fundamento principal para el desarrollo integral de los estudiantes,	Posiciona la pedagogía sensible como una postura crítica ante el contexto histórico y la participación del estudiante en la educación física y se evidencia en

Documento	Autor -año	Idea Principal	Reflexión
		implementado dentro del juego.	la praxis con la práctica corporal del juego.
“Cuerpos, educaciones y géneros. Reflexiones sobre la anestesia y lo sensible en pedagogía”	Planella et. al (2019)	Cuestiona la considerado normal o correcto socialmente en relación a la identidad, el cuerpo y el sexo en los procesos educativos	Mantiene que la perspectiva pedagógica que se mantiene influye en la experiencia vivida y puede derribar paradigmas sociales que limitan la subjetividad.
“Escuelas de mi Barrio: Una Práctica de Construcción de Vínculos Comunitarios”	Blanco (2021)	Explora programas centrados en el deporte como un medio pedagógico a partir del análisis narrativo de los participantes de dichos programas	Expone la práctica deportiva desde el enfoque de la pedagogía sensible, dotándola de una capacidad para los procesos educativos integrales.
“Maternidad de las águilas. Experiencia corporal en el posparto.”	Bonilla (2025)	Mantiene una mirada desde lo sensible acerca del proceso de postmaternidad entendiéndolo como un proceso	Ejemplifica un proceso basado en la pedagogía sensible, donde se usa la corpografía para narrar de forma significativa la vivencia desde el cuerpo.
		diverso con diferentes significaciones y transformaciones que afectan al cuerpo que habita la madre.	

Golombiao

Los autores Navarrete et al. (2015) mencionan en su proyecto titulado como “Fútbol para la convivencia” que el deporte junto con el juego es fundamental en el proceso de desarrollo del niño ya que por medio de herramientas y/o metodologías se fortalecen habilidades en el infante para que pueda desenvolverse de manera pertinente en la sociedad,

mejorando su comunicación con los demás, refuerza valores, su autoestima y a crear vínculos positivos. En este marco surge el Golombiao como juego de la paz, esta estrategia utiliza el fútbol y el deporte para fortalecer las habilidades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (en adelante NNAJ) para motivar la construcción de proyectos de vida y a mejorar la comunicación entre los individuos.

Es un estudio de caso de carácter exploratorio, bajo un enfoque de investigación cualitativo. La población está conformada por niños y niñas de entre 6 y 17 años, residentes en las localidades de Diana Turbay, Usme y Ciudad Bolívar. Este proyecto evidencia cómo el deporte y la metodología empleada (en este caso, el Golombiao) influyen significativamente en las relaciones interpersonales y las habilidades sociales para la vida de la población, enfatizando en la convivencia. Aunque el énfasis del proyecto sea de tipo social, los autores señalan que esta metodología puede implementarse también en el ámbito escolar, propiciando un espacio alternativo y motivador para los estudiantes en el cual se abordan temas transversales y se logran cambios en su cotidianidad.

En las conclusiones se establece que para lograr una intervención significativa en la población es fundamental realizar una inmersión gradual en su contexto, lo que permite comprenderlo y diseñar el proyecto de acuerdo con las necesidades reales observadas, dialogadas y vivenciadas.

Este artículo resulta fundamental para el presente proyecto en cuanto al uso del Golombiao y el deporte como herramientas que aportan al desarrollo de habilidades para la vida, entre ellas las relaciones interpersonales, las cuales se encuentran inmersas en las habilidades socioemocionales.

En el siguiente artículo se resalta la sistematización de los autores Correa Obando et al. (2021) que toma por nombre “Transformación de la Convivencia con la metodología de Golombiao” este artículo es una sistematización que se realiza para culminar el diplomado “Sistematización de Experiencias para la Incidencia en Educación, Recorridos por Experiencias de Paz” Allí habla sobre como la implementación del Golombiao contribuyó a la mejoría de las relaciones interpersonales de los estudiantes, a la convivencia, al respeto, y a los principales principios de convivencia que hacen parte de la base fundamental del

Golombiao favoreciendo en las competencias ciudadanas y en las habilidades socioemocionales.

Se tomó este artículo para el presente proyecto puesto que al involucrar el Golombiao favorece las HSE de los estudiantes, haciendo uso del deporte como herramienta que aporta al desarrollo de habilidades personales e interpersonales para la vida las cuales están inmersas en las HSE, mencionan que tanto en un partido de fútbol u otra práctica deportiva “afloran las emociones” y es allí donde se debe innovar y/o buscar estrategias que respondan a esas necesidades, siendo lo que permite hacer el Golombiao.

Se tomó el siguiente proyecto de grado realizado por Ramos et al. (2022) titulado “El Golombiao juego de la paz, como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en los niños de la escuela de fútbol del barrio corazon de jesus de la ciudad de San Juan de Pasto”, comparte que el Golombiao juego de la paz permite fortalecer las competencias ciudadanas a partir del deporte como actividad individual y colectiva contribuyendo a consolidar y transformar positivamente las relaciones sociales para fomentar y asegurar los principios y valores que se ven en su mayoría en la infancia y señala que para lograr este objetivo se debe a la correcta aplicación de una orientación pedagógica que le permita al estudiante trabajar sus competencias ciudadanas desde la técnica, saberes, hábitos, entre otros lo cual permite el campo de la educación física. (Ramos et al., 2022).

Según Ramos et al. (2022) señala que el Golombiao, mediante la práctica deportiva no pretende ser competitivo sino más bien se centra en el desarrollo integral del niño, el deporte permite ser trascendental y contribuir en lo corporal, axiológico, expresivo corporal y en valores.

En el estudio, subrayan que buscan trabajar junto con el Golombiao estimular la capacidad de socialización positiva en los niños, contribuyendo así en un cambio social, en su desarrollo físico y fomentar y/o fortalecer algunas actitudes y valores.

El proyecto de investigación se llevó a cabo con niños entre los 8 y 14 años de edad, 12 niños y 4 niñas. Mencionan que ellos viven en distintos barrios aledaños como la Floresta, la Esperanza, Santa Matilde, San Albano, Corazón de Jesús entre otros, 23 demuestran venir de familias humildes y trabajadoras, como lo son en su mayoría, los habitantes de este entorno (Ramos et al., 2022).

La situación socioeconómica que se presenta en este contexto es compleja, puesto que la gran mayoría están dentro de los estratos 0, 1 y 2 y esto hace que no tengan las mejores condiciones para vivir, por lo cual la gran mayoría de los padres de familia son trabajadores informales, como, por ejemplo: Mototaxistas, empleadas domésticas, vendedores ambulantes, etc. (Ramos et al., 2022). La metodología expuesta cuenta con un paradigma cualitativo el cual permite hacer un estudio constante de los ambientes naturales en donde se encuentran los estudiantes a investigar, realizando el ejercicio de interpretar a profundidad la realidad de lo que acontece y resulta necesario tener una buena comunicación y acercamiento con dicho grupo para así establecer una metodología que funcione según las características y necesidades de la población, con un enfoque crítico social; más allá de lograr interpretar a profundidad la realidad de los sujetos es necesario crear soluciones que respondan a las necesidades/problemáticas observadas (Ramos et al., 2022).

Se sustenta en el método de investigación-acción, el cual se orienta al análisis de problemáticas concretas que demandan soluciones y que inciden en un grupo específico de personas. Este enfoque implica una participación activa de los investigadores a lo largo de todo el proceso investigativo, integrando de manera articulada fases como la planificación, la observación, la reflexión, la interpretación y la intervención. En coherencia con la estrategia metodológica propuesta, este proceso favorece un desarrollo progresivo de la investigación y la obtención de resultados pertinentes y significativos (Ramos et al., 2022).

Instrumentos utilizados:

- El muro “es un espacio abierto de expresión libre y sin restricciones para pensamientos, sentimientos sobre un tema específico con la libertad que da el anonimato” (Ceballos y Vázquez, 2016, como se citó en Ramos et al., 2022, p. 32).
- Observación participante es la que le permite al investigador integrarse con la población y convertirse en un participante más logrando obtener información más allegada a la realidad. (Ramos et al., 2022, p.33).
- Diario de campo, un escrito cotidiano orientado desde una guía de observación, en el cual se registra todo lo observado con la población. (Ramos et al., 2022, p.33).

- Grupo focal, el cual (Kitzinger, como se citó en Ramos et al., 2022, p. 33-34). Lo define como “una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes con el propósito de obtener información”.

Como conclusión, el proyecto comparte la promoción de habilidades socioemocionales, siendo fundamental en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes, contribuyendo en sus habilidades para la vida. Aunque en el proyecto hace referencia a las competencias ciudadanas se entiende de manera implícita que de estas se compone de ciertas habilidades sociales, cognitivas y emocionales, por ello se asume pertinente incluir la tesis; está se sistematiza al hablar sobre cómo a partir del Golombiao se puede favorecer el respeto, la toma de decisiones, la empatía y sus relaciones sociales positivas. En este punto surge la pregunta sobre por qué el proyecto no utiliza o no trabaja el término de habilidades socioemocionales explícitamente no obstante se reafirma que el Golombiao como estrategia metodológica funciona eficazmente en estos procesos de investigación.

Se toma de igual manera el siguiente proyecto de investigación, titulado como “El Golombiao como estrategia lúdico-pedagógica para mejorar la convivencia en los estudiantes de Responsabilidad Penal, asignados a la Institución Educativa Alfonso López de Ipiales” realizado por Salas y Rueda (2023) allí exponen que la convivencia se debe partir desde una perspectiva más amplia, de manera integral, promoviendo espacios para la formación académica, promoción de valores que contribuyan a la adecuada resolución de conflictos, generar un ambiente propicio, en armonía en la comunidad educativa (Bisquerra & Mateo, 2019, como se citó en Pérez et al., s.f.). Quienes afirman que el desarrollo de las habilidades socioemocionales es imprescindible para la mejora de la convivencia escolar, el rendimiento académico y la salud psicológica de los estudiantes, pues son estas las que permiten en los individuos un bienestar personal y social.

En el proyecto elegido menciona que “El juego permite la sana convivencia, el compartir momentos de vida, donde el aprendizaje va encaminado a estos espacios de acercamiento, de reconocimiento y de apropiación.”

A través de una mirada pedagógica, el juego tiene el valor en sí mismo al abordar diferentes dimensiones del ser humano: lo corporal, lo emocional y lo racional; permitiendo

con ello la estimulación de los distintos aspectos relacionados con el aprendizaje, la adaptación social, la liberación personal y la posibilidad de dar a conocer y transformar la cultura en la que está inmerso cada sujeto (Tamayo, 2017, p. 111).

Según Salas y Rueda (2023) los autores afirman que “ con las actividades lúdicas se busca interiorizar aprendizajes para la vida, rescatando valores como la cooperación y el trabajo en equipo, y de esta manera posibilitar el vivir en armonía con un determinado grupo poblacional.”

Mencionan en su apartado Estrategia lúdica-pedagógica: El Golombiao, “El deporte ayuda a consolidar el proyecto de vida y a construir una sociedad mejor.” (Salas & Rueda, 2023, p. 35 -36). Según Salas y Rueda (2023) “El Golombiao es una estrategia lúdico-pedagógica que ha sido probada de manera efectiva para apoyar los proyectos en los cuales se tiene la presencia de jóvenes con dificultades escolares o sociales” (p. 36).

La metodología trabajada es de carácter cualitativo ya que pretende interpretar y analizar los comportamientos de los sujetos en la comunidad educativa, describir la población, percibir los elementos de la realidad e interpretarlos de manera implícita. “Tiene un enfoque etnográfico, ya que busca profundizar en el conocimiento de las relaciones e interacciones de un grupo social” (Salas & Rueda, 2023, p.41).

La población con la que se llevó a cabo el proceso fueron 15 estudiantes entre los 14 y 17 años pertenecientes al Programa de Responsabilidad Penal, asignados a la Institución Educativa Alfonso López. Este programa fue seleccionado por su nivel de heterogeneidad, su alta conflictividad entre ellos y con sus docentes, además de ser un grupo social que ha sufrido discriminación social, vulneración de derechos, intolerancia y violencia intrafamiliar (Salas & Rueda, 2023, p.5).

Como conclusiones, mencionan que: el Golombiao, como propuesta lúdico-pedagógica, favorece mediante el juego la puesta en práctica de sus principios, los cuales, a través de los encuentros, promueven la interacción social entre los participantes en el proceso formativo, creando un ambiente de confianza y una convivencia positiva. Este proyecto se toma como antecedente ya que aporta en cuanto al uso del Golombiao como propuesta lúdico-pedagógica muy afín a lo que se pretende con el presente proyecto. Por otra parte, se puede notar como el Golombiao hace de “medio” para trabajar en la población la convivencia y de

manera inherente habilidades socioemocionales, como la empatía, manejar relaciones sociales positivas, entre otras.

Finalmente, se toma el siguiente antecedente titulado, “El futbolazo Práctica Deportiva Promotora de Convivencia e Inclusión Social”, realizado por Gomez y Parrado (2014), la metodología utilizada es de paradigma alternativo, como un mecanismo de investigación social de tipo descriptivo-reflexiva de enfoque crítico social.

El proyecto investigativo habla sobre los jóvenes de la fundación esperanza de Amaly que han sufrido de exclusión social ya que se les ha vulnerado sus derechos fundamentales con casos de violencia, maltrato, abuso sexual, abandono etc (Gomez & Parrado, 2014).

De manera resumida, mencionan que la exclusión social causa en los jóvenes dos factores; el primero, una red de relaciones y apoyo social insuficiente y el segundo un escaso desarrollo de la persona causando la inadaptación emocional, pérdida o desorientación de la propia identidad. (Morata, citada en Gómez et al. 2009). Afectando a la persona en su desarrollo integral e impidiendo su inclusión social (Gomez & Parrado, 2014). La población con la que se trabajó el proyecto investigativo fueron jóvenes del sexo masculino entre los 9 y 13 años de edad.

Se pretende que a partir de diferentes estrategias pedagógicas - lúdicas - sociales como el futbolazo y/o el Golombiao permitan el desarrollo de valores, habilidades sociales y emocionales para favorecer la convivencia y al ambiente educativo, se pretende que de esta alternativa los jóvenes participantes cuenten con una experiencia y aprendizaje personalizado y así mismo se adaptan a las diferentes estrategias que buscan suplir las necesidades del grupo y lo que se pretende lograr.

La metodología utilizada para la realización de este proyecto investigativo trabajó el paradigma alternativo como un mecanismo de investigación social de tipo descriptivo-reflexiva de enfoque crítico social, en el cual se realiza un ejercicio de reflexión acerca del deporte (futbolazo) en instituciones prestadoras de servicios del ICBF (Gomez & Parrado, 2014).

Este estudio adopta un enfoque cualitativo centrado en explorar las vivencias y percepciones de los jóvenes vinculados a la fundación durante sus actividades. La

metodología se estructura en dos etapas: la primera emplea un diseño etnográfico apoyado en la observación no participante, el análisis documental y el uso de diarios de campo para recolectar información. Durante esta fase inicial, se analizan las dinámicas de exclusión que afectan a los participantes con el fin de reflexionar sobre su realidad social, culminando con la creación de una propuesta deportiva denominada 'Futbolazo', orientada a fomentar la inclusión y la sana convivencia (Gomez & Parrado, 2014).

Según las conclusiones, el Futbolazo, implementado en la Fundación Esperanza de Amaly, se consolidó como una práctica deportiva que favorece la convivencia y la inclusión, promoviendo en los jóvenes el respeto, la tolerancia y la interiorización de normas a través de la reflexión y el uso de la tarjeta blanca de la paz. El futbolazo de igual manera que el Golombiao son estrategias que demuestran cómo el deporte fomenta valores y habilidades que son claves en las habilidades socioemocionales.

Tabla 4

Matriz de documentos en antecedentes de golombiao

Documento	Autor - año	Idea Principal	Reflexión
Fútbol para la convivencia	Navarrete et al. (2015).	el deporte junto con el juego es fundamental en el proceso de desarrollo del niño ya que por medio de herramientas y/o metodologías se fortalecen habilidades en el infante para que pueda desenvolverse de manera pertinente en la sociedad, mejorando su comunicación con los demás, refuerza valores, su autoestima y a crear vínculos positivos.	Es fundamental ya que nos señala cómo el deporte y el uso de la estrategia del Golombiao influye en las habilidades para la vida de los estudiantes entre ellas habilidades socioemocionales como las relaciones sociales.
“Transformación de la Convivencia con la metodología de Golombiao”	et al.(2021).	sistematiza cómo esta estrategia pedagógica fortalece la convivencia, el respeto, las relaciones interpersonales y la igualdad de género en estudiantes,	demuestra que el Golombiao trasciende el ámbito deportivo para convertirse en un recurso pedagógico capaz de transformar
		promoviendo competencias ciudadanas y habilidades	Realidades sociales. Al favorecer la convivencia, el

Documento	Autor - año	Idea Principal	Reflexión
		socioemocionales. Sus resultados evidencian cambios significativos en actitudes y vínculos familiares.	respeto y la igualdad, esta metodología evidencia que el deporte, cuando se resignifica desde un enfoque educativo y lúdico, constituye una herramienta relevante para el desarrollo de competencias ciudadanas y HSE en contextos escolares.
El Golombiao Juego de la Paz, Como Estrategia Pedagógica Para El Fortalecimiento De Las Competencias Ciudadanas En Los Niños De La Escuela	Ramos et al. (2022).	El Golombiao, como juego de paz, fortalece las competencias ciudadanas a través del deporte en su dimensión individual y colectiva, favoreciendo la transformación	El Golombiao evidencia que la enseñanza de competencias ciudadanas y habilidades socioemocionales, mediada por el
De Fútbol Del Barrio Corazón De Jesús De La Ciudad De San Juan De Pasto.		positiva de las relaciones sociales y la consolidación de principios y valores propios de la infancia. Para propios de la infancia. Para alcanzar este propósito, resulta fundamental una adecuada orientación pedagógica que, desde la educación física, posibilite el desarrollo de dichas competencias mediante técnicas, saberes y hábitos formativos.	deporte, contribuye a la formación integral de los estudiantes y a la construcción de una convivencia más respetuosa y empática.
El Golombiao como estrategia lúdico-pedagógica para mejorar la convivencia en los estudiantes de Responsabilidad Penal, asignados a la Institución Educativa Alfonso López de Ipiales	Salas & Rueda (2023).	El proyecto evidencia que la convivencia debe abordarse de manera integral, promoviendo espacios de formación académica y en valores que faciliten la resolución de conflictos y la	El Golombiao demuestra que el juego, más allá de su carácter recreativo, puede convertirse en un recurso pedagógico que fortalezca la convivencia y la interacción social, creando escenarios
		construcción de un ambiente armónico en la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, el Golombiao se	de confianza y respeto.

Documento	Autor - año	Idea Principal	Reflexión
		configura como una estrategia lúdico-pedagógica que, mediante el juego, fomenta la interacción social, la confianza y la convivencia positiva, al tiempo que favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía y las relaciones interpersonales sanas.	
El futbolazo Práctica Deportiva Promotora de Convivencia e Inclusión Social	Gomez & Parrado, (2014).	El proyecto evidencia que, frente a las consecuencias de la exclusión social en los jóvenes, el Futbolazo y el Golombiao funcionan como estrategias pedagógicas que, mediante el deporte,	La experiencia con el Futbolazo y el Golombiao muestra que el deporte, cuando se orienta desde una perspectiva pedagógica y social, trasciende lo recreativo para
		promueve valores, mejoran la convivencia e impulsan el desarrollo de habilidades socioemocionales.	convertirse en un medio de inclusión y transformación. En contextos marcados por la exclusión, estas estrategias permiten a los jóvenes reconstruir vínculos, fortalecer valores y desarrollar habilidades socioemocionales que contribuyen a su bienestar y a una convivencia más equitativa.

Deporte Escolar

En el ámbito internacional, López Pastor et al. (2016) desarrollaron en España un análisis sobre experiencias de evaluación formativa y compartida en el contexto de la Educación Física escolar. Los autores destacan cómo el deporte escolar puede y debe ser concebido no únicamente desde una perspectiva de rendimiento físico o competitiva, sino también como un espacio que propicie el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de toma de decisiones en los estudiantes. Su propuesta invita a resignificar el papel del deporte escolar como un medio pedagógico que favorezca aprendizajes significativos y el fortalecimiento de competencias socioemocionales, superando la lógica del triunfo individual para privilegiar la cooperación y la formación integral.

De igual manera, Hardman y Marshall (2019) en un estudio de alcance global, evidencian que, a pesar de que más del 90% de los países reconocen la importancia del deporte escolar dentro de sus políticas educativas, aún persisten profundas brechas en la implementación de programas, la equidad en el acceso y la formación docente. Los investigadores subrayan la urgencia de reconfigurar el deporte escolar hacia modelos más inclusivos, participativos y culturalmente pertinentes, que garanticen oportunidades reales de desarrollo integral a la población estudiantil. Este antecedente internacional resulta relevante ya que plantea desafíos comunes que también se observan en el contexto colombiano, especialmente en torno a la tensión entre inclusión y competitividad.

En el caso nacional, el Ministerio del Deporte (2019) a través de la Política Nacional de la Actividad Física, Recreación, el Deporte y la Educación Física, reconoce al deporte escolar como un eje estratégico para la formación integral de niños, niñas y adolescentes. Este documento lo concibe como un espacio fundamental no solo para la promoción de hábitos de vida saludable, sino también para la construcción de ciudadanía y el fortalecimiento de valores democráticos. En este marco, programas como los Juegos Intercolegiados se consolidan como política pública para dinamizar y garantizar el acceso al deporte escolar en todo el país.

Por su parte, Ruiz y Patiño (2020) examinan específicamente la experiencia de los Juegos Intercolegiados en Colombia, señalando que si bien han permitido democratizar el acceso a la práctica deportiva y han dado visibilidad a diferentes talentos juveniles, también han reproducido dinámicas de exclusión. Esto se debe a la priorización de la competencia y la identificación de talentos por encima de los procesos de formación integral y participativa de todos los estudiantes. En este sentido, el deporte escolar se enfrenta al reto de equilibrar las metas competitivas con su verdadera función educativa.

En conjunto, estos antecedentes demuestran que, tanto a nivel internacional como nacional, el deporte escolar ha sido objeto de investigación y políticas públicas que resaltan su relevancia como espacio de formación integral. No obstante, también ponen en evidencia tensiones y desafíos relacionados con la necesidad de superar la visión competitiva y de rendimiento para transitar hacia modelos más sensibles, inclusivos y pedagógicos, en consonancia con los propósitos de este trabajo de grado.

Tabla 5*Matriz de documentos en antecedentes de deporte escolar*

Documento	Autor - Año	Idea principal	Reflexión
Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas	López Pastor et al. (2016)	El deporte escolar debe concebirse como un espacio pedagógico que fomente autonomía, responsabilidad y aprendizajes significativos, más allá del rendimiento competitivo.	Este antecedente es fundamental porque invita a resignificar el papel del deporte escolar como un medio para el desarrollo integral de los niños. Al destacar la importancia de la evaluación formativa y compartida, se visibiliza la necesidad de involucrar activamente a los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje. Esto se conecta directamente con el presente trabajo de grado, en la medida en que la pedagogía sensible también busca centrar el proceso en el sujeto y en la construcción de habilidades socioemocionales como la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsables
The state and status of physical education in schools: A global perspective	Hardman & Marshall (2019)	Aunque la mayoría de los países reconocen el deporte escolar como prioritario, existen brechas en acceso, equidad y formación docente, lo que limita su potencial pedagógico.	Este estudio internacional evidencia que el problema del deporte escolar no se reduce al contexto colombiano, sino que es una tendencia global. La falta de equidad y las desigualdades en el acceso muestran que el deporte escolar se ha configurado en muchos casos bajo una lógica de privilegios. La reflexión para el presente trabajo es que la pedagogía sensible puede ser una vía para contrarrestar estas brechas, garantizando que todos los niños, sin importar su condición social o física, tengan acceso a experiencias deportivas

Documento	Autor - Año	Idea principal	Reflexión
			formativas que desarrollen habilidades socioemocionales como la cooperación, la resiliencia y la solidaridad.
Caracterización de los programas de deporte escolar en Bogotá	Hoyos Cuartas, et al. (2012).	Resulta pertinente para la presente investigación en tanto evidencia que el deporte escolar en Bogotá carece de sistematización y seguimiento en su implementación. Lo anterior refuerza la necesidad de propuestas pedagógicas contextualizadas, como el Golombiao	Partiendo del creciente interés social del deporte escolar y de la escasez de estudios sobre el mismo en Colombia, la presente investigación tuvo como objetivo caracterizar la situación y la enseñanza del deporte escolar en Bogotá mediante el análisis de los programas de deporte escolar (PDE) ofrecidos por las instituciones educativas escolares (IEE) y desarrollados por los maestros y/o entrenadores de deporte escolar.
Caracterización De Los Programas Gubernamentales De Deporte Escolar En Colombia	Dueñas Sanabria et al. (2017)	La divergencia conceptual que los programas ofertados tienen respecto al deporte escolar y a sus propósitos, adicional a la ausencia de	Este estudio tiene como propósito caracterizar y comparar los programas de deporte escolar ofertados desde el gobierno Colombiano. Actualmente, se desarrollan diversos programas de deporte
		estudios que evalúen el impacto de dichos programas y los mecanismos que tiene el estado para verificar que los programas estén cumpliendo con los objetivos propuestos por la Ley.	Se desarrollan diversos programas de deporte escolar a nivel nacional, programas como: Supérate Intercolegiados, Tiempo Escolar Complementario (TEC), en Bogotá, D.C., centros de iniciación deportiva, en Cali, polos de desarrollo, en Risaralda, entre otros. La problemática que da origen a este estudio, se fundamenta en la ausencia de bases de datos consolidadas de

Documento	Autor - Año	Idea principal	Reflexión
			todos los programas de deporte escolar que existen en Colombia.

Justificación

El desarrollo de las habilidades socioemocionales es vital en la sociedad actual, donde las personas se encuentran relacionándose con los demás constantemente en diferentes escenarios de su vida que a su vez generan experiencias significativas con influencia en el aspecto emocional, por ello es pertinente el logro de habilidades que permitan un desenvolvimiento eficiente con el entorno.

Durante los últimos años, las habilidades socioemocionales ha sido un tema que ha generado mayor interés por parte de la sociedad, puesto que tiene inferencias en la inteligencia emocional, referida a las habilidades que tienen las personas para desenvolverse socialmente con su entorno en relación a su capacidad de gestionar sus emociones (Bisquerra, 2009).

Los procesos educativos, al ser fuente de transmisión de conocimiento tienen una incidencia significativa más allá de la cognición del individuo, entendiendo que este no solo se manifiesta como un ente que adquiere conocimientos, sino que también interactúa con su entorno, con las personas alrededor, racionaliza, reflexiona y es sintiente, por ello la educación debería priorizar el desenvolvimiento de la persona en diferentes ámbitos, comprendiendo las capacidades emocionales en relación a la interacción con el mundo, de esta forma “La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social” (Bisquerra, 2005, p.97).

La escuela puede ser percibida como un espacio formativo donde es posible aprender los elementos inherentes de las relaciones sociales, mostrándose como un escenario ideal para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, en ese sentido se favorece la construcción y formación de vínculos, reconociendo que estos son vitales y significativos para los estudiantes, así mismo la escuela representa una institución que interrelaciona al estudiante con la sociedad, le ayuda a construir su realidad, ambientada en un contexto sociocultural.

Se hace necesario encontrar los fundamentos pedagógicos que puedan ser claves en el desarrollo del proyecto desde una visión crítica con respecto a la pedagogía tradicional, permitiendo a la subjetividad de las personas ser aceptada a partir de la experiencia vivida desde el sentir y repensar del cuerpo, “La educación no fabrica cuerpos a la carta, sino que posibilita el educar la conciencia corporal, “la corporeidad”, partiendo de la idea que los

educadores no pueden pensar ni decidir como los otros tienen que vivir y experimentar sus cuerpos.” (Planella, 2015, p.252). Esto sustenta las bases del proceso educativo donde la práctica corporal pueda construir lazos sociales significativos desde la interiorización y exteriorización de la existencia humana.

El deporte surge en el proyecto como una práctica social y corporal significativa en el desarrollo socioemocional, por ende, un campo donde las habilidades socioemocionales se encuentran inherentes en la disciplina deportiva, algo vital para un enfoque pedagógico, por ello proponer una estrategia desde este tipo de práctica corporal puede generar un impacto personal y social en el ámbito escolar. Como menciona Fraile et al. (2004) el deporte en edad escolar puede aportar a la construcción de una convivencia sana cuando el educador así lo predispone, priorizando el desarrollo integral de los estudiantes.

El presente proyecto de investigación comprende las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo y deportivo, aportando desde una propuesta didáctico- deportiva al Colegio Instituto Técnico Distrital Republica de Guatemala I.E.D y a las investigaciones futuras al respecto, entendiendo que, desde la licenciatura en deporte, es posible y es vital abordar elementos socio-afectivos que influyen en los procesos pedagógicos propios de las prácticas deportivas.

Así mismo, el proyecto reconoce la escuela como un escenario que juega un papel fundamental en el desarrollo del ser humano, donde el estudiante adquiere, adicionalmente a los conocimientos, conciencia social y emocional, por ello infiere en el desarrollo personal y en las formas de reconocer el exterior junto a la interacción con el mismo.

Desde la ley 2384 de 2024, la presente investigación se sitúa en un momento histórico, donde se considera que las habilidades socioemocionales deberían enseñarse en el sistema educativo, ya que independientemente del cargo profesional que desempeñe cualquiera de los estudiantes, todos van a vivir en una sociedad no exenta de conflictos (interpersonales, familiares, económicos, paro, enfermedad, etc.).

El proyecto pretende generar un impacto en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales a partir del deporte en edad escolar, por ello encuentra en el concepto de la pedagogía sensible los sustentos pedagógicos que le otorgan a las sensaciones y al cuerpo un nivel de importancia tanto en los procesos educativos, como en el reconocimiento de sí

mismo, un sujeto que interactúa en un entorno complejo con otros seres humanos, así como en la construcción de la identidad y del conocimiento en favor de nuevas formas de entender la educación.

Finalmente, el Golombiao representa una estrategia idónea que se adapta a diversas prácticas deportivas y que dispone de dinámicas que hacen del deporte un puente desde la competencia a la formación personal y colectiva, dotando la práctica corporal de un sentido más allá del netamente físico, adjuntando diversas actividades complementarias con influencias significativas en otros campos de la formación educativa.

Objetivos

General

Promover el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de sexto grado de la institución Colegio Técnico República de Guatemala I.E.D., a través del Golombiao como estrategia didáctico-deportiva.

Específicos

- Identificar las percepciones de los estudiantes respecto a los componentes de habilidades socioemocionales: autoconciencia, empatía, manejo de conflictos, toma de decisiones y agencia mediante la aplicación de entrevistas semi estructuradas.
- Diseñar una estrategia didáctico-deportiva fundamentada en el Golombiao y los principios de la pedagogía sensible para fortalecer los componentes de las habilidades socioemocionales: autoconciencia, empatía, manejo de conflictos, toma de decisiones y agencia en el contexto del deporte escolar.
- Implementar la estrategia didáctico-deportiva fundamentada en el Golombiao y los principios de la pedagogía sensible para fortalecer los componentes de las habilidades socioemocionales: autoconciencia, empatía, manejo de conflictos, toma de decisiones y agencia en el contexto del deporte escolar.
- Analizar la incidencia de la estrategia didáctico-deportiva fundamentada en el Golombiao y los principios de la pedagogía sensible en el fortalecimiento de los componentes de las habilidades socioemocionales: autoconciencia, empatía, manejo de conflictos, toma de decisiones y agencia en el contexto del deporte escolar.

Marco Teórico

Deporte Escolar

En los sectores de bajos recursos de Bogotá, las instituciones educativas encuentran en el deporte escolar una herramienta pedagógica clave para atender el desarrollo integral y la diversidad sociocultural de su población estudiantil. En contextos donde los recursos materiales y las oportunidades extracurriculares son limitadas, el deporte emerge no solo como una práctica corporal, sino como un escenario de formación ética, social y emocional. Tal como plantea Hellison (2011) los programas deportivos escolares funcionan como espacios de enseñanza de la responsabilidad personal y social, proporcionando estructuras, rutinas y dinámicas colectivas que contribuyen al fortalecimiento de la autorregulación y el sentido de pertenencia.

Desde una perspectiva socioeducativa, Cecchini et al. (2008) argumentan que la práctica deportiva en el contexto escolar favorece el desarrollo de competencias socioemocionales a través de la interacción grupal, la cooperación y el manejo de situaciones de éxito y fracaso inherentes a la actividad física. Estas experiencias cotidianas dentro del deporte permiten a los estudiantes adquirir herramientas para la gestión emocional, la empatía y la resiliencia. Fraser-Thomas et al. (2005) complementan esta idea al señalar que el deporte escolar estructurado genera oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación, la cooperación, la toma de decisiones y la resolución de problemas, elementos que trascienden el ámbito deportivo y se transfieren a otros contextos de la vida escolar, familiar y comunitaria.

Bailey (2006) agrega que el deporte inclusivo en el ámbito educativo promueve experiencias de participación equitativa que fortalecen la integración entre estudiantes con diferentes capacidades, géneros y orígenes socioeconómicos, contribuyendo a la construcción de un entorno escolar cohesionado y democrático. De esta manera, el deporte escolar no se limita a la enseñanza de habilidades motrices, sino que se consolida como un medio de socialización y transformación educativa que impacta el desarrollo humano integral.

En esta línea, Martínez-Vanegas (2020) enfatiza que el deporte puede considerarse una herramienta pedagógica privilegiada para el desarrollo de competencias socioemocionales, ya que ofrece un espacio estructurado donde los estudiantes pueden

practicar, reflexionar y fortalecer dichas capacidades. Según Hellison (2011) los programas deportivos que se implementan bajo un enfoque educativo permiten el aprendizaje de la responsabilidad personal y social mediante la participación activa en actividades que requieren autorregulación, toma de decisiones, trabajo cooperativo y reflexión sobre las consecuencias de las acciones propias.

Asimismo, Cecchini et al. (2008) destacan que el deporte escolar favorece la adquisición de habilidades como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la empatía, en tanto que las dinámicas deportivas exigen colaboración, escucha activa y coordinación de esfuerzos. Fraser-Thomas et al. (2005) subrayan que las situaciones que se viven dentro de la competencia o el entrenamiento como el manejo de la frustración, la perseverancia o la adaptabilidad se convierten en oportunidades formativas que fortalecen la personalidad y el sentido de logro del estudiante. Por tanto, la implementación sistemática del deporte escolar como herramienta pedagógica constituye un contexto privilegiado para el fortalecimiento de competencias socioemocionales que contribuyen al bienestar y al desarrollo integral de los niños y jóvenes.

No obstante, la comprensión del término deporte exige una mirada amplia. Como advierten Velázquez (2001) y Bañuelos (1996) el concepto posee una polisemia que abarca manifestaciones tan diversas como el ejercicio recreativo de quien camina por salud y la competencia de élite de un deportista olímpico. Esta multiplicidad de significados hace necesario precisar el sentido del deporte escolar antes de adentrarse en su estudio. En este sentido, Gómez y García (1993) lo definen como aquella actividad física y deportiva que realizan niños y niñas en edad escolar, sin diferenciar el desarrollo de la práctica desde su origen, es decir si es proveniente de clubes, instituciones educativas públicas o privadas.

El deporte escolar, por tanto, abarca tanto las actividades físicas que se desarrollan dentro del horario lectivo como parte del currículo de educación física, como aquellas que se realizan en espacios extracurriculares o de uso del tiempo libre. Estas prácticas, lejos de ser meramente recreativas, cumplen un papel formativo al propiciar aprendizajes sociales, emocionales y morales en contextos cooperativos y participativos.

En el contexto colombiano, el deporte escolar ha sido abordado desde diferentes enfoques y políticas públicas que han evolucionado a lo largo de las últimas décadas. Pinillos

García (2003) documenta la tensión histórica entre los discursos de la educación física y el deporte en Colombia durante el periodo 1968-1991, estableciendo las bases conceptuales que han marcado el desarrollo posterior del campo. Actualmente, programas como Supérate Intercolegiados y Tiempo Escolar Complementario (TEC) representan las principales estrategias gubernamentales orientadas a promover el deporte y la actividad física en el ámbito educativo, con el propósito de fomentar hábitos saludables, fortalecer valores ciudadanos y descubrir talentos deportivos.

El programa Supérate Intercolegiados, creado hace algunos años por el Gobierno Nacional y Coldeportes, busca fortalecer la base del deporte colombiano mediante tres pilares: jornadas complementarias deportivas, competencias intercolegiales y un sistema de incentivos. En su primera versión, contó con la participación de más de 900.000 niños y jóvenes, convirtiéndose en una de las iniciativas más amplias del país en materia de promoción del deporte escolar. Diversas investigaciones han analizado la perspectiva diferencial de estas políticas entre los periodos 2009 y 2016, evidenciando tantos avances en la cobertura como desafíos en la articulación entre deporte escolar y deporte de rendimiento.

En el contexto de Bogotá, diferentes estudios han caracterizado la implementación y desarrollo del deporte escolar en instituciones educativas públicas y privadas. Hoyos et al. (2012) realizaron una investigación pionera sobre los programas de deporte escolar en la capital, estableciendo las bases para comprender su estado, cobertura y diversidad. Posteriormente, se profundizó en el perfil profesional de los educadores encargados del deporte escolar, abarcando instituciones de distintos estratos socioeconómicos y utilizando el Cuestionario para la Caracterización del Deporte Escolar en Bogotá como instrumento de análisis.

Por su parte González (2005) ha desarrollado aportes significativos en el análisis estructural del deporte escolar, examinando los discursos oficiales e institucionales que orientan las prácticas deportivas en las escuelas, así como los sentidos sociales y culturales que estas adquieren en la comunidad educativa. Otras investigaciones señalan que la práctica del deporte escolar en Bogotá tiende a privilegiar el desarrollo de destrezas técnicas y habilidades físico-deportivas, lo que plantea el reto de avanzar hacia una concepción más formativa, participativa e inclusiva del deporte.

El deporte escolar en las instituciones educativas de Bogotá no solo cumple una función recreativa o competitiva, sino que representa una herramienta pedagógica esencial para la formación integral. Su potencial radica en articular cuerpo, emoción y pensamiento, ofreciendo experiencias que promueven la convivencia, la cooperación, la equidad y la autorrealización. Su consolidación depende del compromiso institucional, la formación de los docentes, la infraestructura disponible y, sobre todo, de la visión pedagógica que asume el deporte como un derecho y una oportunidad para educar en humanidad.

Teniendo en cuenta el amplio espectro de posibilidades que puede ofrecer la práctica deportiva escolar, así como su posible desarrollo en determinados contextos con diversas configuraciones, es importante mencionar al deporte escolar extracurricular, considerando este concepto, un primer acercamiento nos introduce al desarrollo deportivo desligado del currículo, Santos-Pastor y Sicilia (1998) indican sobre las diversas definiciones que puede tener el término, pero que se reducen al hablar de la configuración de las clases, en relación a contenidos, planeaciones, dinámicas pedagógicas y lúdicas, así como las acciones que se espera sean desarrolladas por profesores y estudiantes, o la experiencia de aprendizaje de los mismos, en ese sentido el currículo puede interpretarse como un instrumento de organización de acuerdo a preceptos sociales, políticos y culturales.

Cuándo se menciona la palabra extracurricular, se refiere a aquellas acciones o prácticas que se desvinculan del concepto de currículo, por ende, responde a diversas características, inicialmente la planificación o gestión no responde a elementos básicos que puede tener una clase dentro del currículo, por ello requiere de permisos para su realización, en ese sentido se infiere de su desarrollo fuera de la organización regular espacial y/o temporal de la institución educativa, y finalmente no responde a los contenidos que determina el currículo oficial de la institución, no obstante la actividad extracurricular tiende a responder a la formación integral junto a la participación voluntaria de los estudiantes (Santos-Pastor & Sicilia, 1998).

Romero Granados (2006) diferencia el deporte escolar del deporte en edad escolar, partiendo desde la definición del deporte educativo, como una práctica corporal competitiva y estructurada con relación a principios pedagógicos que busca la formación integral desde el movimiento y el cuerpo, a partir de ello se menciona la importancia del mismo en la etapa escolar, a cargo de las instituciones educativas y sujeto a la estructura de las mismas, en ese

sentido está determinado principalmente como contenido de la clase de educación física, no obstante el deporte en edad escolar no se encuentra sujeto al currículo, puesto que es todo tipo de práctica deportiva que se dé en edad escolar, de tal forma, que es considerada una actividad extracurricular cuando es desarrollada dentro de la institución educativa o ligada a esta pero en un horario no lectivo bajo una participación voluntaria, en este caso, se trata de una clase donde el deporte y el cuerpo son el medio y el objeto de formación, eximida del curriculum regular, pero siguiendo los objetivos de la institución.

Al caracterizar las actividades extracurriculares de orden deportivo se encuentran algunos elementos propios, inicialmente el hecho de ser ofertadas por la misma institución educativa, como una posibilidad de educación complementaria e integral, su desarrollo en horario no lectivo e incluso en espacios ajenos a la infraestructura de la institución en algunos casos, son de carácter voluntario, deben considerar el principio pedagógico de individualidad, son lúdico-competitivas, por ello, sus dinámicas didácticas conllevan a la actividad recreativa y competitiva, así mismo plantea un ambiente que facilita la vinculación con el otro, superando posibles barreras sociales o personales (Romero Granados 2006).

La naturaleza de la presente investigación se centra en el desarrollo de una práctica deportiva desde una perspectiva experimental, por ello no se sitúa dentro de la rigidez de un currículo, si bien responde ante las determinaciones actuales dispuestas por el MEN y se desarrolla dentro de una institución educativa, se realiza en espacios diferentes a las clases regulares, sin responder necesariamente a los contenidos predispuestos por la institución o por el PEI de la misma, por ello, dada la congruencia con el tema de la presente tesis, se proyecta el uso de una configuración pedagógica de orden extracurricular con dinámicas pedagógicas didácticas que reconozcan el cuerpo como eje central de la experiencia y el aprendizaje.

Pedagogía Sensible

Desde la concepción de la sociedad moderna, el enfoque central de la pedagogía se vincula principalmente al desarrollo de contenidos disciplinares, donde la racionalidad prima por encima de la experiencia humana, lo que lleva a prescindir de la visión del hombre como un ser simbólico más allá de su mera realidad terrenal, “Podemos decir que el cientificismo soterró todo el abanico de creencias, la subjetividad, los pareceres, y la doxa, que conforman

el imaginario poético del hombre como ser social y cultural” (Alfonzo, 2007, p.132). En consecuencia, desde los procesos pedagógicos, optar por una perspectiva crítica abre las posibilidades de transformación a nivel personal y social de forma significativa.

En la búsqueda de una pedagogía crítica respecto a los cánones clásicos en torno a las prácticas corporales aparece la posibilidad de hablar del cuerpo desde lo vivido con el mismo, “Estar vivo es ser el propio cuerpo. Pienso, escribo, leo, hablo, produzco cultura desde mi cuerpo y con mi cuerpo. Pienso, miro, gozo con los otros cuerpos” (Planella, 2017, p.43). Esto lleva a la comprensión del entorno y los acontecimientos desde la vivencia encarnada en sí.

La pedagogía sensible responde críticamente al adoctrinamiento y los dogmas sobre el cuerpo, donde se le otorga a este una connotación negativa o alejada de la subjetividad, igualmente se opone al pensamiento de separar conceptualmente el cuerpo del intelecto o lo que históricamente también se ha llamado alma o espíritu “producir saber sobre la educación a partir del cuerpo, con el cuerpo (y no sobre el cuerpo o a pesar del cuerpo), con la finalidad de superar las dicotomías que separan cuerpo e intelecto ” (Planella, 2017, p.11).

En búsqueda de la conceptualización que hace referencia el término cuerpo, es necesario abordar diversas posturas, desde aquellas que le afirman como algo meramente tangible, si es así, ¿es objeto de instrumentalización o únicamente de análisis disciplinar?, también se podría referenciar al cuerpo como objeto de sesgo, donde a nivel histórico, social y cultural se le han otorgado determinadas características y usos al término del cuerpo, “La esclavitud, la servidumbre y el sistema de castas generan normalmente prácticas y ritos de denigración, insulto y ataques al cuerpo” (Scott, 2000, p. 47). Siguiendo este ejemplo, es posible entender el cuerpo desde un concepto creado a nivel social que determina rangos de normalidad a nivel corporal, no obstante, también es posible entender el cuerpo a nivel personal, cuando la corporeidad toma un significado individual.

El término sensible es usado para referirse a esta pedagogía como una que pretende romper paradigmas, es una resignificación de la educación desde el repensar del, sobre, desde y con el cuerpo. Es sensible puesto que proviene de los sentidos, se habla entonces del despertar de estos para auto concebir el cuerpo, es decir, validar la experiencia subjetiva en relación a la construcción personal de la realidad, en contraparte a lo que se ha determinado

por pedagogía anestesiada, donde se duerme el cuerpo y por ende el pensar también, buscando una reproducción de “Cuerpos objetivados por una sociedad que clama, incesantemente, por la normalización, clasificando, separando, marcando y excluyendo a todos aquellos que no encajan en lo que es definido como modelo” (Planella, 2017, p.12).

A partir de la concepción que se crea del cuerpo se determinan ciertos términos, que preestablecen una normalidad corporal, allí la pedagogía sensible se muestra como llave para percibir otras dimensiones fuera del control social, que concibe todo lo diferente como peligroso para el orden en la sociedad, sin embargo, es posible darle otra visión al cuerpo, “el cuerpo en la sociedad contemporánea emerge como un espacio de resistencia, de lucha o de subjetivación” (Planella, 2017, p. 23).

Los saberes del cuerpo se refieren al pensar en el cuerpo desde el cuerpo, esto quiere decir tener autoconciencia que se vive y se es el cuerpo, por ello, se trasciende lo que lingüísticamente lleva a su cosificación, es decir que no se tiene un cuerpo, sino que se es el cuerpo, esto propone romper lo establecido, desatando cadenas, desde los procesos educativos, lo cual origina confusión e incluso miedo por lo desconocido, no obstante también puede producir nuevos conocimientos y formas de vivir.

Planella (2017) menciona que conectar la pedagogía con el cuerpo parte desde la interpretación del concepto de cuerpo más allá de lo tangible, es decir que se habla desde lo simbólico, entendiendo que la importancia radica en trascender la clasificación del individuo de acuerdo a sus características biológicas para percibirlo desde una visión existencial, lo cual le dota de diferentes atributos subjetivos que son evidentes en su experiencia corporal y por ende en su forma de relacionarse con el mundo, por ello, la pedagogía de lo sensible posibilita que la persona sea la principal partícipe de la construcción del proceso educativo, en vez de ser el proceso aquel que moldee al individuo de acuerdo a lo preestablecido.

Esta característica inicial es clave para elaborar un proceso pedagógico enfocado en el deporte en edad escolar desde una visión crítica frente a la mercantilización del cuerpo, permite una resignificación del deporte donde esta práctica a nivel social puede representar una construcción de un espacio de validación a la subjetividad y la diversidad reconociendo un proceso educativo desde la sensibilidad, lo cual, inicialmente abre la posibilidad a la incertidumbre, pero también a la escucha del otro, aceptando la diferencia, en otras palabras,

es repensar el deporte como una práctica donde lo corporal no es sólo objeto de entrenamiento, sino también lugar de encuentro y transformación.

La corpografía como artesanía aparece en la obra de Planella como una herramienta de naturaleza narrativa de los acontecimientos en carne propia, ello valida la experiencia subjetiva y significativa sin separar lo vivido del cuerpo, puesto que en este se reproduce el eco de lo experimentado desde el sentir, la emocionalidad y la racionalidad. “La corpografía, no es algo técnico, sino simplemente se trata de la posibilidad de que los cuerpos sean leídos desde lo cultural” (Planella, 2017, p. 113).

Auto reconocerse a partir del cuerpo habitado, surge como un momento inicial fundamental para encontrar una re significación personal de los procesos educativos entorno a la práctica corporal, además de la propia identidad, por ello el mapa corporal emerge en el proyecto como un momento de reflexión introspectivo tomando conciencia de lo corporal, en ese sentido, el estudiante puede reflexionar sobre su corporeidad en relación a su entorno, lo que siente y cómo lo siente, es construir sus narrativas desde el cuerpo, dándole la capacidad de comunicar su experiencia corporal.

En la búsqueda de la clasificación de cuerpos de acuerdo a la estandarización de lo considerado normal, aquel que se encuentra fuera de los parámetros es marcado por el estigma, limitándose como sujeto social y por ende llevando a la exclusión que puede ser producto tanto por sus características físicas, como por el carácter de la persona, sus comportamientos, su origen, entre otros (Goffman , 1998, p. 14).

De acuerdo a lo expuesto por Planella (2017) aceptar la teoría de la estigmatización se busca trascender los pensamientos estereotípicos, para transformarlos a partir de los procesos educativos, comprendiendo el contexto sociocultural donde el conflicto en el relacionamiento humano puede traducirse en patrones de sesgo ante la diferencia del cuerpo del otro. Siguiendo lo planteado por Planella (2017):

La sociedad establece los criterios para categorizar a los sujetos, y lo que sucede habitualmente, cuando nos encontramos frente a un extraño, es que usamos su apariencia corporal para ubicarlo en alguna de las categorías preexistentes ya conocidas por nosotros (p. 47).

Permitir la expresión del cuerpo a partir de una visión en la educación que permita sobreponerse al control corporal representa una característica propuesta por el autor, que permite considerar dentro de las prácticas corporales aquellas que sean significativas en la construcción de la realidad del individuo desde la exteriorización de su sentir, por ende, se valida la libertad de expresión dentro de la educación como una forma de expresar los pensamientos desde el movimiento, sin dejar de reconocer al otro, de tal forma que se atribuye virtud al diálogo verbal o corporal, situándose en un escenario que contempla a cada persona como un sujeto social que se desenvuelve en un ambiente donde se interactúa constantemente.

Proponer pensar desde el cuerpo supone un cambio de paradigma, donde se vinculan procesos de razonamiento con los aspectos sensitivos, para Planella (2017) el cuerpo retrata de forma simbólica la vida, la forma de relacionarse, de expresarse, las pasiones y desilusiones, por ende constituye una parte vital en la construcción de un pensamiento crítico, donde se origina una percepción propia de la corporeidad, que explora la posibilidad de interpretar diversas formas de concebir la existencia corporal en el mundo.

Pensar desde el cuerpo abre la posibilidad al estudiante de repensar sus prácticas y sus experiencias desde la autoconciencia de sus sensaciones, dándole una significación, así como la oportunidad de desarrollar un pensamiento crítico referente a lo socialmente establecido y la comprensión del otro como alguien que también piensa, siente y con el cual se mantienen vínculos.

Golombiao

En el contexto colombiano, el deporte y el juego, más allá de su carácter recreativo, competitivo o de entretenimiento, ha adquirido con el tiempo un papel fundamental como medio para la formación integral. No obstante, es innegable que el país ha estado marcado por más de cinco décadas de conflicto armado, lo que ha limitado a NNAJ el acceso a condiciones de vida dignas, a una niñez tranquila y las posibilidades de crecer plenamente como individuos y como parte de su comunidad. Frente a esta realidad, surge el Golombiao como una estrategia orientada a la construcción de paz, la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia (Mena, 2006). Esta iniciativa toma como referencia la experiencia “Fútbol por la Paz”, implementada en Medellín, en la que se emplearon las reglas del fútbol

tradicional, pero adaptadas para promover la transformación pacífica de los conflictos dentro de la comunidad. La elección de este deporte no fue casual, pues el fútbol constituye una práctica de amplia acogida por los NNAJ, lo que facilitó la participación activa. Sin embargo, el manual de implementación del 2014 (Dirección del Sistema Nacional de Juventud [Colombia Joven] y UNICEF, 2014) menciona que se puede aplicar la estrategia a otros tipos de deporte en conjunto, ajustando las reglas y los materiales.

A través de la práctica deportiva, se crea una dinámica para identificar problemas y resolver las diferencias (Mena, 2006). Aunque el Golombiao esté estrechamente relacionado con la convivencia es importante resaltar que esto no se hace a un lado de las habilidades socioemocionales en los escolares ya que, como lo menciona Fierro y Padilla (2019) en su estudio de la convivencia escolar: una revisión del concepto, allí lo dividen en diferentes enfoques para poder entenderlo mejor, para el presente proyecto se utiliza el enfoque de la convivencia como estudio socioemocional, el cual se centra en el desarrollo de las habilidades sociales como elemento central de la convivencia y por tanto como factor predictor para la mejora de las relaciones interpersonales en la escuela. Las literaturas desde este enfoque mencionan a la convivencia como el desarrollo individual de habilidades para la autorregulación a partir de la identificación, el manejo y el control de las propias emociones. Otros trabajos retoman el sentido de convivencia como una visión colectiva que permite enfatizar el reconocimiento del otro, la toma de perspectiva, así como la empatía y la cooperación. Estas habilidades constituyen herramientas adecuadas para que los estudiantes y docentes puedan manejar los conflictos interpersonales inherentes a la vida escolar (Fierro & Padilla, 2019).

También se tomó una parte del enfoque - convivencia como educación para la ciudadanía y la democracia:

La convivencia se aborda, así como un espacio formativo desde la vida escolar que puede aportar en distintos sentidos: aprender a reconocer la diversidad de identidades y capacidades de otras personas; valorar la pluralidad de ideas; participar en espacios de deliberación, argumentación, elaboración y seguimiento de normas, así como desarrollar herramientas dialógicas para enfrentar los conflictos interpersonales, entre otros.

Entendiendo la relación que hay entre el Golombiao, las habilidades socioemocionales y la convivencia, se da paso a definir el Golombiao, es importante resaltar que Golombiao no es un juego, ni una actividad recreativa, Por el contrario, es una estrategia la cual requiere un tiempo estimado de 4 a 6 meses de implementación. Según el manual de práctica realizado por Mena (2006) menciona que es una estrategia para promover las competencias ciudadanas y construir una convivencia pacífica entre los jóvenes. Emplea el fútbol para convocarlos y, a través de la creación, cumplimiento y evaluación de acuerdos de convivencia, se promueven procesos de aprendizaje y transformación en las personas, grupos, comunidades e instituciones. Destaca en la generación de cambios en los espacios familiares, barriales, comunitarios y escolares, integra comunidades, géneros y generaciones en torno a valores como el trabajo en equipo, la resolución pacífica de conflictos, la crítica constructiva, la tolerancia y el diálogo.

El Golombiao es una estrategia liderada por la Dirección del Sistema Nacional de Juventud “Colombia joven”, la cual surge en el año 2003 como resultado de una alianza conformada por instituciones nacionales e internacionales quienes identificaron la necesidad de adelantar iniciativas orientadas al fortalecimiento de capacidades de los NNAJ, para que construyan sus proyectos de vida alejados de la violencia a partir de la promoción de la convivencia, la equidad de género y la participación que se desarrolla en el marco de la Ley 1622 de 2013 que decreta en el Título 1, Artículo 1:

Establecer el marco institucional para garantizar a todos los y las jóvenes el ejercicio pleno de la ciudadanía juvenil en los ámbitos, civil o personal, social y público, el goce efectivo de los derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico interno y lo ratificado en los Tratados Internacionales, y la adopción de las políticas públicas necesarias para su realización, protección y sostenibilidad; y para el fortalecimiento de sus capacidades y condiciones de igualdad de acceso que faciliten su participación e incidencia en la vida social, económica, cultural y democrática del país. (Ley Estatutaria 1622 de 2013 Título I Artículo I).

Historia del Golombiao: entre octubre de 2003 y enero de 2005 se desarrolló la primera fase del Golombiao, impulsada por el Gobierno de la República de Colombia a través del Programa Presidencial Colombia Joven y la Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Mediante esta estrategia, el Programa Presidencial buscaba promover la convivencia,

fomentar la tolerancia y estimular la resolución pacífica de conflictos en el ámbito local. De acuerdo con las orientaciones internacionales sobre el tema y dentro de las políticas de deporte y desarrollo.

La primera fase del programa se llevó a cabo en 39 municipios de Colombia, gracias a la participación activa de jóvenes, líderes comunitarios, familias, docentes, instituciones regionales y autoridades locales. Este proceso contó con el respaldo de tres organismos internacionales: el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y la Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ), logrando reunir a 1.652 equipos y un total de 18.907 jóvenes en regiones como el Urabá y Oriente Antioqueño, el Magdalena Medio (Santander, Bolívar, Cesar y Antioquia), además de los departamentos de Córdoba y Nariño, y las ciudades de Quibdó, Medellín y Bogotá (Mena, 2006).

Posteriormente, en octubre de 2005, con el apoyo de la GTZ, se llevó a cabo un proceso de evaluación y sistematización de El Golombiao, orientado a consolidar el aprendizaje obtenido y a revisar, junto con los equipos nacionales y regionales, la metodología empleada. El propósito fue garantizar el cumplimiento de los objetivos e impactos planteados, así como fortalecer el fomento de la convivencia juvenil más allá del juego mismo. Como resultado, se elaboró el primer Manual de práctica (2006), destinado a asesores regionales, facilitadores locales, orientadores de juego, alianzas regionales y locales, y a todas aquellas personas interesadas en conocer y aplicar la metodología (Mena, 2006).

Finalmente, en enero de 2006, el Programa Presidencial Colombia Joven y sus aliados iniciaron la segunda fase, cuyo objetivo central fue transferir la metodología a 69 municipios de ocho departamentos: Nariño, Córdoba, Bolívar, Sucre, Antioquia, Santander, Cesar y el distrito capital. Para este fin, se identificaron socios estratégicos, principalmente administraciones municipales y gobernaciones, con el propósito de establecer alianzas que permitieran descentralizar la estrategia y generar estructuras que garantizan su sostenibilidad en los niveles local y departamental (Mena, 2006).

Según el Manual de Implementación de la estrategia Golombiao del año 2014 se presenta como una herramienta fundamental del trabajo colectivo. Esto permitirá diseñar e implementar procesos orientados a la transformación de los entornos y contextos en los que

viven adolescentes y jóvenes del país, reconociéndose como sujetos de derechos y promoviendo, que se asuman como tal. Para ello, se fomenta la participación inclusiva de todas las personas, sin distinción por condición de discapacidad, origen, raza, religión o género. Asimismo, se impulsa la construcción de relaciones basadas en la equidad de género entendida como la garantía de que mujeres y hombres disfruten en igual medida de oportunidades, recursos y derechos humanos, junto con la promoción de la igualdad, la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos.

El Golombiao Promueve siete (7) principios de convivencia que se espera sean aplicados por las y los participantes en sus escenarios cotidianos y fuera de la cancha, así como seis (6) reglas básicas, que permiten la aplicación de los temas transversales y los principios de convivencia (Mena, 2006). Estas reglas le permiten al Golombiao diferenciarse de un deporte tradicional competitivo, y deben aplicarse siempre, sin importar la modalidad deportiva con la que se juegue Golombiao (Colombia Joven & UNICEF, 2014). Los principios de convivencia son: no violencia, igualdad, libertad de expresión, participación activa, no discriminación, cuidar el entorno y cuidarse y cuidar al otro.

Reglas del Golombiao según el Manual de implementación (Colombia Joven & UNICEF, 2014).

Dos equipos mixtos con mínimo 4 jugadores y 4 jugadoras. En el campo de juego deben participar por lo menos 2 mujeres y 2 hombres. (En el manual de práctica) Mena (2006) menciona que son 11 jugadores y el manual de implementación del 2014 mencionan que son 8, el presente proyecto cree pertinente tomar los 8 del manual de implementación del 2014.

- El primer gol de cada equipo y de cada tiempo lo debe hacer una mujer; a partir de este, los demás goles se intercalan.
- Todos los jugadores y jugadoras inscritos en planilla deben jugar.
- No hay árbitro sino asesores de juego encargados de facilitar el proceso.
- Al finalizar el encuentro se evalúa el cumplimiento de los acuerdos de convivencia. La calificación es un ejercicio colectivo.

- En Golombiao todas y todos ganan.
- No siempre gana el que haya hecho más goles. Existe un equipo destacado caracterizado por cumplir los acuerdos de convivencia.

La explicación del Golombiao se realiza a partir de la revisión del primer manual de práctica publicado en 2006 y del manual de implementación del 2014, tomando de cada uno los aspectos más relevantes. Ambos documentos se complementan entre sí, lo que permite construir una comprensión amplia y fundamentada de esta propuesta.

Como marco de referencia de la estrategia, se han definido unos fundamentos que resultan ser pilares dentro de todos los procesos que se llevan a cabo en los territorios. Por ello, es importante resaltar que todas las acciones de Golombiao están orientadas a garantizar cada uno de los siguientes fundamentos: participación, género y convivencia.

¿Qué Se Espera Lograr Con La Implementación Del Golombiao?

Reconocer a las personas con derechos y como agentes de su comunidad, con esta estrategia también se promueve el liderazgo y la visibilidad de las niñas y mujeres en la comunidad, asimismo adquieren habilidades para convivir, resolver conflictos de forma pacífica desde el respeto, esto permite realizar un ejercicio de reflexión sobre su realidad y cómo se proyectan en su vida. Las personas que participen en la práctica del Golombiao se convierten en protagonistas de la convivencia de su entorno, respetan las diversidades de la comunidad, aportando activamente en la creación de una cultura de paz (Colombia Joven & UNICEF, 2014).

Según el Manual de implementación (Colombia Joven & UNICEF, 2014) hay tres niveles de aplicación según la aproximación que se vaya hacer en la comunidad, ya sea por parte de los aliados y los NNAJ participantes. (Los aliados según el manual de implementación son instituciones que quieren apoyar los diferentes equipos del Golombiao y lo hacen a partir de diferentes apoyos como el económico, esto ocurrió al inicio de la creación del Golombiao y sus fases, pero después con ambos manuales a la disposición del público ya no fueron necesarios, antes los aliados eran una parte fundamental de la estrategia del Golombiao).

Se mencionan los niveles y aspectos de los más relevantes para el presente proyecto.

Del Nivel Básico. En este nivel se hace un ejercicio de sensibilización y socialización de la estrategia y sobre la importancia de reconocer las problemáticas y necesidades del propio contexto con los participantes y para finalizar este nivel se hace un juego demostrativo para estimular la participación y que los participantes vean la relación que hay entre el juego, sus proyectos de vida y la estrategia (Colombia Joven & UNICEF, 2014).

Del Nivel Medio. En este nivel se profundiza sobre la sensibilización y socialización hacia la transferencia metodológica dirigida a los estudiantes del Colegio Instituto Tecnico Republica de Guatemala I.E.D para implementar el Golombiao, así mismo ya se puede planear encuentros de Golombiao con los NNAJ que vayan a participar en la estrategia (Colombia Joven & UNICEF, 2014, p. 23).

Del Nivel Alto. En este nivel se llevan a cabo todas las etapas del proceso ya mencionado para finalizar con un seguimiento, monitoreo, evaluación y comunicación (Colombia Joven & UNICEF, 2014, p.23).

¿Quiénes Pueden Participar En El Golombiao?

Como lo menciona la cartilla de implementación del Golombiao, todas las personas que quieran pueden jugar Golombiao, NNAJ, padres de familia, abuelos, etc. Sin embargo, hay unos roles principales que se tendrán en cuenta para el presente proyecto: los jugadores y los asesores/as de juego (los asesores son los encargados de orientar la estrategia y ayudar a implementarla tanto en el juego como en las actividades complementarias siendo neutral todo el tiempo).

Los encuentros junto con las actividades a desarrollar se proponen a partir de la observación sobre el contexto y desde allí se construye el plan de acción que contiene las actividades deportivas y recreativas (Colombia Joven & UNICEF, 2014, p.26).

El manual facilita una ruta de implementación, se menciona los aspectos que se tomaron de este apartado para la presente investigación:

1. Contextualización y planeación: en este apartado se adecúa la metodología según el contexto local con los asesores con actividades ligadas y participativas que se realizan con la comunidad (Colombia Joven & UNICEF, 2014, p. 27).
2. Formación y fortalecimiento de capacidades: consiste en brindar herramientas conceptuales y prácticas a niñas, niños, adolescentes y jóvenes que contribuyan en su desarrollo integral (relacional, físico, competencias ciudadanas, entre otros) (Colombia Joven & UNICEF, 2014, P. 28).

Este plan de formación se realiza en torno a los temas transversales y a los siete principios de convivencia. Lo aplican los asesores de juegos quienes son los encargados de transferir la información de temas y prácticas con el resto de cursos. Este plan se diseña dependiendo de las necesidades de los participantes (Colombia Joven & UNICEF, 2014, p.28).

Para el fortalecimiento de las capacidades se realiza dentro y fuera de la cancha como se explica a continuación:

- **Dentro de la cancha:** en este momento se implementa el plan de formación que surge a partir de los temas y principios que promueve el Golombiao con la problemática identificada, en el caso del presente proyecto son los encuentros diseñados para el fortalecimiento de las HSE.

Este se lleva a cabo en la cancha o espacio de juego, se pone en práctica los principios de convivencia y los temas transversales (HSE). Antes de realizar el juego se realiza un espacio dinamizador con las preguntas activadoras para generar reflexiones contextualizadas de la realidad de los NNAJ que van a practicar Golombiao. Aquí resulta el aprendizaje significativo, en la medida que pueden poner en práctica los conocimientos adquiridos en las actividades centrales o las reflexiones o discusiones que se realizan antes de jugar (Colombia Joven & UNICEF, 2014, p.28).

Por parte del manual de implementación 2014, se propone realizar una actividad inicial que active e integre la temática que se realizará en todo el encuentro para contextualizar a los NNAJ que participaran.

- Fuera de la cancha: en este momento se promueve la realización de actividades lúdico deportivas con el objetivo de que se reflexione sobre la práctica deportiva pero también que haya un aprendizaje significativo en torno a los principios de convivencia como a los temas transversales (Colombia Joven & UNICEF, 2014).

Se espera que las actividades que se propongan sean paralelas y haya una transferencia de los conocimientos adquiridos dentro y fuera de la cancha a escenarios cotidianos como la casa, el trabajo, el barrio, la universidad entre otros donde ellos comparten con los demás (Colombia Joven & UNICEF, 2014).

Al finalizar estas actividades se debe destinar un encuentro o destinar un espacio para que los participantes hagan una reflexión sobre las actividades realizadas junto con lo que están viendo en la práctica deportiva (Colombia & UNICEF, 2014).

3. Implementación

Las modalidades de implementación se realizan según se llegue a un acuerdo en el territorio (Colombia Joven & UNICEF, 2014, p.30).

Se señala los elementos que se tomaron en cuenta para la práctica del presente proyecto:

- Juegos pedagógicos: se realizan para promover temas específicos a través del juego como apoyo y complemento a sus proceso formativo y pedagógico. Allí se abordan los temas transversales y los siete principios de convivencia, también se utiliza esta modalidad para generar escenarios de diálogo y encuentro para los jóvenes que han atravesado diversas diferencias y conflictos. Asimismo, busca fomentar la participación de las mujeres, romper barreras invisibles que se crean en los barrios, fortalecer el trabajo en equipo y la participación activa además de promover la inclusión social de personas en condición de alguna discapacidad y resaltar la importancia de la diversidad (Colombia Joven & UNICEF, 2014, p. 30).

- Torneos: esta modalidad se realiza similar a un torneo deportivo, se convoca a los equipos que vayan a jugar Golombiao, el equipo que gana es el que cumple con los acuerdos de convivencia (Colombia Joven & UNICEF, 2014, p.30).

Ahora se pasa al desarrollo deportivo en el campo de juego, estas actividades se plantean en tres momentos dentro de la cancha de juego:

- Antes del juego: allí ambos equipos se reúnen en la mitad de la cancha de juego y deciden sobre cuál principio de convivencia van a jugar asimismo definen los acuerdos de convivencia (Colombia Joven & UNICEF, 2014, p. 31).
- Durante el juego: aquí todos juegan Golombiao y cumplen los acuerdos de convivencia con el deporte seleccionado. El asesor/a se encarga de observar el juego y registrar lo que sucede en la memoria de juego. Se hace énfasis en el cumplimiento de las seis reglas de juego (Colombia Joven & UNICEF, 2014, p 31).

De acuerdo con el deporte seleccionado, se debe tener en cuenta que el primer punto, gol, cesta, etc., debe ser realizada por una mujer; a partir de ese momento, las siguientes anotaciones deberán alternarse de manera consecutiva entre mujer y hombre (Colombia Joven & UNICEF, 2014, p.31).

- Después del juego: los participantes junto con el asesor o asesora se reúnen en el centro de la cancha con el propósito de reflexionar sobre el desarrollo del encuentro, evaluarlo y acordar de manera conjunta cuál fue el equipo más destacado (Colombia Joven & UNICEF, 2014, p.31).

De la fase del monitoreo y evaluación a nivel local se tomó en cuenta algunos aspectos como: El seguimiento y la evaluación del proceso, se realiza por medio de los instrumentos que se establecieron en el presente proyecto (entrevista semi estructurada, diarios de campo y el formato de memoria de juego) se evalúa el cumplimiento de las metas generales, el proceso general, e indicadores de la estrategia. La sistematización se lleva a cabo con el fin de registrar el proceso, reconocer los aprendizajes obtenidos y hacer visible la experiencia (Colombia Joven & UNICEF, 2014, p. 31).

Para materiales y espacios se requiere según el manual de práctica del 2014 son: (Colombia Joven & UNICEF, 2014, p. 34).

- Un espacio libre independientemente del deporte que se vaya a practicar que sea en conjunto.
- Equipos conformados por hombres y mujeres.
- Los 7 principios de convivencia
- La memoria de juego
- Un balón o el implemento que se necesite para practicar el deporte y si es necesario adaptarlo según las necesidades de la población.

En el manual de práctica Mena, (2006) menciona las barras, ya que busca propiciar espacios donde predomine la paz y la convivencia pacífica, como una alternativa frente a las prácticas de violencia presentes en escenarios masivos. En muchos casos, las barras han sido detonantes de conflictos en los encuentros deportivos, razón por la cual el Golombiao plantea una nueva cultura de apoyo a los equipos. El presente proyecto involucró el tema de las barras para cuando los equipos estaban jugando, con el propósito de no dejar a ningún equipo participante sin hacer nada en la cancha. Se les pidió a los estudiantes hacer cantos apoyando a algún equipo de manera positiva sin afectar al equipo contrario.

La propuesta del Golombiao se articula con el presente proyecto en la medida de que ambos buscan promover procesos de formación integral a través del deporte, fomentando de manera directa e indirecta las habilidades socioemocionales catalogandolo como el tema transversal principal. Esta conexión permite comprender el deporte no solo como práctica física, sino como una herramienta didáctica deportiva y social transformadora.

El Golombiao ofrece un enfoque que, más allá del juego, promueve de manera implícita las HSE (que de hecho en el manual de práctica Mena, (2006) las mencionan dentro del campo de las competencias ciudadanas) y la formación de sujetos críticos y empáticos. Su metodología, centrada en el diálogo, la participación y la resolución pacífica de conflictos, se relaciona directamente con los principios de la pedagogía sensible, ya que reconoce las emociones, las experiencias y las particularidades de cada participante como punto de partida

para el aprendizaje. En este sentido, el deporte se configura como un espacio pedagógico donde el conocimiento y las HSE se construyen de manera compartida, con el propósito de fomentar la reflexión, la convivencia y a su vez fortalece los vínculos sociales significativos.

Habilidades Socioemocionales

Durante las últimas décadas el término HSE ha tomado una relevancia considerable en la sociedad, siendo desarrolladas y comprendidas inicialmente desde el campo de la psicología para posteriormente ser abordadas desde la pedagogía, al considerarse fundamentales para la formación integral de las personas. Como lo menciona García Cabrero (2018), es en el siglo XX cuando se reconocen unas habilidades cognitivas propias de la razón y el desempeño académico; no obstante, también se comienzan a reconocer habilidades que no hacen parte de ese grupo, relacionadas con la gestión de emociones y la capacidad de socialización de las personas.

Los precedentes del término HSE pueden retomarse desde Gardner con su teoría de las inteligencias múltiples de 1983, donde menciona dos tipos de inteligencias: la intrapersonal, que permite reconocer las emociones propias y actuar en concordancia con ellas, y la inteligencia interpersonal, con la cual se puede identificar el estado de ánimo y las intencionalidades de los demás (Gardner, 2001, p. 189). Posteriormente, en 1995, Daniel Goleman publicó su libro *La inteligencia emocional*, donde señala la relevancia de las emociones en el relacionamiento social de las personas y describe las habilidades emocionales como aquellas que permiten identificar y regular las emociones propias, desarrollando así una autoconciencia respecto al entorno. Adicionalmente, en el año 2000, Rafael Bisquerra retomó los conceptos de Goleman desde una perspectiva pedagógica, considerando que estas habilidades son fundamentales en la formación integral de las personas y, por ende, pueden ser objeto de procesos educativos.

Epistemológicamente se evidencia que hablar de lo emocional, lo social y lo socioemocional ha pasado por diversos discursos; en algunos de ellos se hace referencia a competencias y en otros a habilidades. En ese sentido, se considera necesario retomar a Ortiz (2024), quien describe las competencias como la capacidad que poseen las personas para hacer uso de sus aptitudes y conocimientos en diversos contextos de forma eficaz, y las habilidades como el dominio de acciones conscientes que posibilitan la resolución de un

problema en un contexto social. Este último concepto se ajusta a la intencionalidad del proyecto debido a su naturaleza praxiológica.

Con el paso del tiempo, el concepto de emoción ha sido centro de diversos enfoques. Al respecto, Chica y Sánchez (2017) afirman que hacia la segunda mitad del siglo XX surge el término de habilidades sociales, que posteriormente se relacionarían con las emociones, dando como resultado la conceptualización de lo socioemocional, evidente desde las políticas educativas que en 2004 forjaron en Estados Unidos los "Estándares de Aprendizaje Social y Emocional", o el "Aprendizaje Emocional y Social" de 2011 propuesto por Weissberg, entre otros mencionados por los autores.

Goleman (1995) describe un modelo de la inteligencia emocional y social compuesto por cuatro elementos: la autoconciencia, mediante la cual se reconocen las propias emociones y la influencia de estas en la vida cotidiana; la autogestión, entendida como la habilidad de controlar las emociones de connotación negativa y los impulsos derivados de ellas, evitando la perturbación ante situaciones de presión o contextos desafiantes; la conciencia social, necesaria para comprender las emociones presentes en otras personas; y el manejo de relaciones, donde se utiliza la conciencia social para relacionarse con el entorno de forma eficiente. De igual forma, el autor recalca la importancia de la empatía dentro de dicho modelo.

Para el presente proyecto se considera pertinente referenciar a García Cabrero (2018), quien describe las HSE como un conjunto de competencias no cognitivas que pueden ser desarrolladas mediante procesos educativos y que generan impacto en la capacidad de construir vínculos sociales a partir del autoconocimiento y la autorregulación emocional, siendo fundamentales en los campos personal, académico y profesional.

En el contexto colombiano y latinoamericano, las HSE han sido reconocidas como un elemento fundamental dentro de los sistemas educativos. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2021) las define como las habilidades necesarias para identificar y responder de manera constructiva ante las emociones propias y las de los demás, articulándose con el desarrollo de competencias ciudadanas que permiten la convivencia, la participación y la construcción de vínculos sociales dentro de contextos escolares y comunitarios. En esta misma línea, la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) señala que las HSE no deben comprenderse como habilidades universales y estáticas, sino que su desarrollo está profundamente vinculado con las circunstancias sociales y culturales específicas de cada contexto, lo que implica que su formación debe adaptarse a las realidades locales de los estudiantes. Desde esta perspectiva, para el presente proyecto resulta especialmente pertinente entender las HSE como habilidades situadas, es decir, que se expresan, se aprenden y se fortalecen en la interacción con el entorno social, cultural y comunitario en el que los sujetos están inmersos, lo cual es coherente con la naturaleza del Golombiao como práctica deportiva y pedagógica enraizada en el contexto colombiano.

En relación con la comprensión de la emoción como proceso, Damasio (1994) establece una distinción fundamental entre emoción y sentimiento: la emoción se dirige hacia el exterior y se manifiesta en el comportamiento, mientras que el sentimiento es de naturaleza interna y subjetiva; sin embargo, ninguno de los dos puede comprenderse plenamente sin la conciencia de su presencia e influencia. Las emociones emergen tras un breve proceso de identificación e interpretación de un estímulo, seguido de una respuesta prácticamente automática, y se activan tanto ante estímulos percibidos por los órganos sensoriales como cuando la memoria relaciona elementos de experiencias previas. Esto implica que el contexto sociocultural otorga significado a los acontecimientos vividos, influyendo junto con la individualidad en la forma en que se expresa la emoción.

Dada la influencia del contexto en el desarrollo de la emoción, al hablar de lo socioemocional no solo se hace referencia a la expresión emocional como vínculo con la sociedad, sino que se reconoce que los propios elementos interpersonales de la sociedad influyen en la formación de lo socioemocional en el individuo.

La emoción posee un papel fundamental en la vida social, ya que permite identificar las intencionalidades de los otros e interpretar los estados emocionales que expresan los demás. Los vínculos sociales pueden verse permeados por una perspectiva subjetiva marcada por la emoción, estableciendo dinámicas dentro de la comunicación en relación con los sistemas culturales del contexto. En este sentido, la emoción puede tanto favorecer la conexión y el reconocimiento en el relacionamiento como contribuir al resquebrajamiento del mismo.

Ortony et al. (1988) identifican tres elementos bajo los cuales se manifiesta la emoción: los eventos, entendidos como las construcciones que los individuos tienen de lo que sucede; los objetos, vistos como tales en la realidad percibida; y los agentes, que pueden ser humanos, no humanos o abstracciones, y que al interactuar producen eventos. No obstante, la emoción no siempre se manifiesta, pues depende de lo que el individuo considera significativo desde su percepción propia o desde la influencia cultural, y puede tener una connotación tanto positiva como negativa. Así mismo, los procesos de regulación emocional pueden reflejar la intencionalidad individual o social de la persona.

Finalmente, la relación entre emoción y cultura revela una interdependencia: la cultura influye en el desenvolvimiento de la emoción de cada individuo al preestablecer parámetros que la orientan, pero a su vez la emocionalidad representa un medio de regulación social que también direcciona lo cultural. Lo cultural se entiende aquí como un conjunto de interacciones y acciones sociales compuesto de significaciones inmersas en la cotidianidad.

En este sentido, se comprende que la emoción no es un fenómeno aislado, sino profundamente relacional y contextual, ya que su manifestación y regulación están determinadas por factores tanto individuales como sociales y culturales. Este entramado evidencia que las habilidades socioemocionales no pueden ser concebidas únicamente como atributos personales, sino como competencias construidas y moduladas en interacción con el entorno, donde la escuela se posiciona como un escenario privilegiado para su desarrollo.

Desde esta perspectiva, autores como Bisquerra (2003) sostienen que las competencias emocionales deben ser parte esencial de la formación escolar, no sólo porque contribuyen al bienestar individual, sino porque fortalecen la convivencia democrática, la empatía, la cooperación y la responsabilidad social. La educación emocional, entendida como parte de las HSE, se convierte así en un proceso pedagógico intencionado que permite a los estudiantes reconocer, comprender, expresar y regular sus emociones, al mismo tiempo que desarrollan habilidades para establecer relaciones saludables y constructivas con los demás.

Este enfoque integral permite articular las HSE con los propósitos de la educación ciudadana, ya que facilita la construcción de una subjetividad ética, crítica y reflexiva, que reconoce la interdependencia entre el yo y los otros, y actúa con conciencia frente a los desafíos colectivos. De este modo, la educación en habilidades socioemocionales no solo

incide en el plano personal y académico, sino que se proyecta en el ámbito social y político, preparando a los individuos para una participación activa, solidaria y transformadora en la sociedad.

Por ello, formar en HSE implica una apuesta por una educación humanizadora, centrada en el desarrollo integral del ser humano, donde la dimensión emocional no es secundaria ni meramente complementaria, sino constitutiva del aprendizaje, de la construcción de la identidad y de la vida en comunidad. En este marco, el papel del docente es clave, no solo como mediador de contenidos, sino como modelo emocional y facilitador de experiencias de aprendizaje significativo que fomentan el autoconocimiento, la empatía, la resiliencia y la responsabilidad afectiva, dada la importancia de la cultura en la construcción de la forma en la cual se expresan las emociones y su connotación en cuestión a las relaciones humanas, considerar el apartado socioemocional mantiene un trasfondo necesario a ser considerado dentro de los procesos pedagógicos dentro de las instituciones educativas como la escuela.

Diversos autores dan conceptualizaciones a términos como inteligencia emocional, habilidades emocionales o habilidades sociales, etc, de las cuales paulatinamente se origina el término HSE, por ello, al hablar de estas últimas, es vital reconocer el gran abanico de conceptos que se relacionan, de esta forma es importante considerar el modelo de inteligencia emocional y social de BarOn (1997) con el cual se identifican unas habilidades que parten desde el aspecto introspectivo hasta el relacionamiento con los demás, para ello, se consideran 5 componentes principales y de cada uno se diversifican las HSE:

Componente Intrapersonal

Contiene una fuerte influencia en la parte introspectiva, relacionada a las emociones, es decir que este componente se caracteriza por la capacidad de autoconocimiento. Contiene los siguientes elementos:

Comprensión Emocional De Sí Mismo. Es la habilidad que posee la persona de reconocer los sentimientos propios, la forma en la cual los siente, las razones del porqué se hacen presentes y las diferencias claras entre sus emociones.

Asertividad. Esta es una habilidad con un requerimiento comunicativo, puesto que otorga la capacidad de manifestar no solo los sentimientos propios, sino que también permite exponer las creencias y defender los derechos sin vulnerar o herir a los demás.

Autoconcepto. Permite construir la identidad propia a partir de una visión de sí mismo, donde la persona consigue auto reconocerse y respetarse, a partir de la identificación de las virtudes, las capacidades y potencialidades propias, sin dejar de lado la aceptación de los defectos y limitaciones. El autoconcepto es la base para el desarrollo adecuado de la autoestima.

Autorrealización. Es la habilidad que conduce a la persona al desarrollar sus capacidades a partir de la búsqueda y participación en actividades o proyectos de beneficio propio, de tal forma que induce al individuo al esfuerzo como medio para la construcción de un estilo de vida de calidad, pretendiendo obtener lo mejor de sí mismo dentro de un proceso dinámico que también motiva al estar mejorando constantemente y recoger los frutos de su trabajo.

Independencia. Permite que la persona pueda actuar de forma autónoma sin situarse en dependencias emocionales, de esta forma puede guiar su vida por sí solo, con la capacidad de tomar sus propias decisiones y desarrollar sus actividades sin someterse o necesitar de alguien más.

Componentes Interpersonales

Estos componentes reúnen las habilidades que caracterizan a una persona con buena capacidad de relacionamiento con los demás, es decir que se centran en el aspecto social.

Empatía. Es la habilidad de poder comprender los demás y sus emociones, otorga una característica sensible a la persona que desarrolla esta habilidad, puesto que entiende y valora a los demás individuos en su entorno.

Relaciones Interpersonales. Contiene la capacidad de construir y mantener vínculos con otras personas, donde se permite el desarrollo de la intimidad, así como el intercambio de afecto, de tal forma que la relación sea satisfactoria y provechosa para ambos involucrados.

Las relaciones generadas a partir de un buen desarrollo de esta habilidad se caracterizan por ser tranquilas y sensibles.

Responsabilidad Social. Aquel individuo con esta habilidad se caracteriza por actuar de buena fe, porque se concientiza de su presencia en una sociedad donde los demás individuos también son importantes, por ello se sensibiliza con estos, se interesa por el bienestar común, comprendiendo y acatando la normatividad de su comunidad.

Componentes De Adaptabilidad

En este apartado se describen las habilidades que permiten al sujeto adaptarse a su entorno de forma eficiente, manteniendo su autocontrol.

Solución De Problemas. Esta habilidad permite inicialmente identificar las posibles problemáticas presentes en su entorno, para posteriormente generar posibles soluciones a dichas problemáticas, manteniendo como principio sostener el bien común.

Prueba De Realidad. Para ello se requiere de una capacidad objetiva para desarrollar el criterio, surgiendo desde el reconocimiento de su entorno de forma clara, sin caer en juicios incorrectos guiados por la subjetividad, es decir que es la habilidad de mantener un enfoque idóneo, sin dejarse llevar por emociones fuertes, contrastando lo que se percibe de forma personal con la realidad concebida colectivamente.

Flexibilidad. Es la capacidad que tiene una persona de adaptar sus emociones, creencias y constructo personal a diversas situaciones que puedan presentarse que sean extrañas, impredecibles o novedosas, en otras palabras, la flexibilidad permite abrir la mente a nuevas experiencias.

Componentes Del Manejo Del Estrés

Son aquellos que se requieren cuando la persona afronta situaciones bajo presión, donde se necesita mantener una actitud tranquila.

Tolerancia A La Tensión. Es la habilidad de afrontar situaciones que pueden resultar abrumadoras y que generan estímulos que generan emociones fuertes con una connotación negativa sin perder la calma, para ello se requiere identificar las herramientas que permiten

sobreponerse a la situación, mantener una disposición idónea y concientizarse sobre la capacidad de controlar las respuestas propias frente al contexto vivido.

Control de Impulsos. Como su nombre lo indica, es la habilidad que permite mantener un autocontrol, para ello inicialmente se reconoce la emoción presente y si tiene una connotación fuerte o negativa que conduce a actuar impulsivamente de forma imprudente.

Componentes Del Estado De Ánimo En General

Estos componentes se relacionan al humor de la persona, a su forma de ver la vida y la capacidad que tiene para disfrutar de la misma

Felicidad. Es la capacidad de sentirse a gusto con la vida propia, así como de aprovechar diversas circunstancias para divertirse. Quien desarrolla esta habilidad consigue fomentar sentimientos positivos en su entorno.

Optimismo. Esta habilidad representa una visión hacia el futuro donde se mantienen pensamientos y creencias con una connotación positiva, desarrollando un sentido de la esperanza que genere la fortaleza necesaria para afrontar situaciones adversas.

La formación de HSE en el ámbito educativo ha venido ganando protagonismo en las últimas décadas como respuesta a la creciente necesidad de formar no solo en conocimientos académicos, sino en competencias que permitan a niños y adolescentes gestionar sus emociones, relacionarse de manera saludable con los demás y tomar decisiones responsables. Por otro lado, surgen políticas educativas que buscan integrar lo socioemocional en el currículo, entendiendo que la escuela debe formar para la vida y no solo para la acumulación de contenidos (Bisquerra, 2003).

En este marco, la Malla de Aprendizajes en Habilidades Socioemocionales del Distrito de Bogotá (2025) plantea que el desarrollo de HSE se estructura a lo largo de los “cursos de vida” y se organiza bajo ejes de desarrollo individual y social. Este documento define varias capacidades fundamentales, entre ellas autoconciencia y empatía, como componentes clave para el curso de vida de la adolescencia (12-17 años). En la sección correspondiente a adolescencia, se señala que “la educación en habilidades socioemocionales

es fundamental en esta etapa, ya que brinda herramientas esenciales para gestionar emociones, forjar relaciones saludables, fomentar la participación activa y desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo” (Secretaría de Educación del Distrito, 2025).

Marco Contextual

El Colegio Instituto Técnico Distrital Republica de Guatemala I.E.D Sede A, es una institución educativa mixta en Bogotá, ubicado exactamente en el barrio Las Ferias en la calle 78 Bis. No 69 T - 45 de la localidad 10, Engativá. Se puede llegar a la institución por medio del transporte público en SITP ó la estación de Transmilenio más cercana es Boyacá, tiene como punto de referencia el centro comercial Titán Plaza. Brinda formación desde jardín hasta bachillerato en una jornada única, tienen articulación con el SENA con la posibilidad de egresar con doble titulación y continuar con la formación tecnológica, los programas que pueden cursar 10° y 11° son:

1. Programa Técnico en Contabilización de Operaciones Comerciales y Financieras.
2. Programa Técnico en Finanzas y Asesoría Comercial en entidades Financieras.
3. Programa Técnico en Programación de Software.

En cuanto a su infraestructura y recursos, cuenta con 32 salones asignados más los 3 laboratorios, 2 salas de informática y biblioteca. Cuenta con tres canchas múltiples (baloncesto, voleibol y microfútbol), el aula múltiple (allí ven danzas, rítmicas, etc) un salón de espejos y un aula ambiental. Complementando la descripción física, el funcionamiento diario de la institución se sustenta en la disponibilidad de recursos básicos como agua, luz, internet y alimentación escolar.

Para dar cumplimiento a sus objetivos, el colegio define su misión como:

Busca orientar el proceso de formación integral de niños, niñas y jóvenes, fomentando las condiciones y oportunidades para la formación de ciudadanos respetuosos, responsables y solidarios, a través de una educación académica, técnica y tecnológica de calidad en articulación con la Educación Superior y el mundo del trabajo para la transformación de su vida personal, social y del entorno natural y cultural (Colegio Instituto Técnico Distrital República de Guatemala I.E.D, 2025, sección Misión).

En cuanto a sus metas a largo plazo, el colegio se visualiza en el año 2028 ser el líder en la formación de ciudadanos competentes y ser reconocida en el ámbito empresarial y educacional por el nivel de las competencias y laboral de sus estudiantes egresados así como su amplia formación académica (Colegio Instituto Técnico Distrital República de Guatemala I.E.D, 2025, sección Visión).

En consonancia con sus propósitos, el colegio busca formar ciudadanos que se distingan por ser personas autónomas, de poder tomar decisiones que le permitan apropiarse del conocimiento para ponerlo en acción en la vida real, utilizar la comunicación como herramienta para mejorar sus relaciones interpersonales y transformar a los contextos que pertenece, finalmente se espera que el estudiante utilice el diálogo como fuente para resolver los conflictos buscando un bien común (Colegio Instituto Técnico Distrital República de Guatemala I.E.D, 2025, sección Perfil del Estudiante).

La materialización de estas competencias se apoya en un modelo didáctico institucional que busca, una oportunidad para dotar de pertinencia el conocimiento escolar a través de trabajos por proyectos y por medio de este busca satisfacer necesidades, solucionar problemáticas y crear oportunidades (Colegio Instituto Técnico Distrital República de Guatemala I.E.D, 2025, sección propuesta del modelo didáctico institucional).

En términos de caracterización poblacional según la secretaría del colegio atienden de manera oficial a cuatro niños con espectro autista y discapacidad intelectual en primaria que son los que han sido reportados al sistema por medio de los padres, orientadores y el diagnóstico ha sido realizado por la EPS, sin embargo, en la entrevista no estructurada mencionan que saben de la existencia de mucho más casos de niños con algún tipo de condición pero que no aparecen en la plataforma porque no han sido reportados oficialmente o no cuentan con un diagnóstico oficial y esto en la mayoría de casos se ve es por los padres. Esta sede cuenta actualmente con 1055 estudiantes en total y el estrato predominante es el 3. El número de docentes de educación física y/o deporte con los que cuenta son dos en bachillerato, una profesora que va desde sexto hasta octavo y el otro profesor está con noveno hasta once, en básica primaria son los mismos docentes que dictan todas las áreas. Al analizar el contexto, se identifican problemáticas como riesgos psicosociales, consumo de sustancias psicoactivas, disfunción familiar, maltrato, abuso, conflicto entre pares, estudiantes que quedan al cuidado de terceros, negligencia y vulnerabilidad económica. Estas dinámicas

sociales se manifiestan de manera particular en el grupo de estudio (los cuatro sextos: 601,602, 603 y 604), donde se observan problemáticas como: relaciones de poder estudiante - estudiante, dificultad para controlarse, autorregularse, se desbordan emocionalmente al salir a la cancha, se golpean, se pelean, no siguen instrucciones y utilizan malas palabras.

El proyecto llevó a cabo estos encuentros como se mencionó anteriormente con el grado sexto de la institución educativa. En 601 hay 34 estudiantes en total, 14 niñas y 20 niños igualmente en 603 exactamente con esas mismas cantidades. En 602 se llevaron a cabo los encuentros con 28 estudiantes en total, 11 niñas y 17 niños y finalmente con 604 hay 32 estudiantes, 13 niñas y 19 niños, esto para darnos un total de alrededor de 128 estudiantes de grado sexto, cabe resaltar que por cuestiones ajenas a los investigadores y temas personales de los estudiantes se evidenció una inasistencia regularmente por parte de ellos, lo cual es notable en la participación durante los encuentros.

Finalmente, este panorama de necesidades, tanto comunitarias como individuales, sienta las bases para el diseño de una propuesta que busca fortalecer y propiciar espacios de aprendizaje en cuanto a el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, ya que se identifica la falta de éste como la necesidad de raíz. Por tanto, la caracterización realizada permite diseñar la hoja de ruta para la intervención y precisamente la creación de la propuesta del presente proyecto como una respuesta pertinente y situada a las necesidades reales de estos niños.

Marco Legal

La presente propuesta tiene inferencias en el ámbito de la educación deportiva, por ende, se encuentra respaldado desde el campo legal por diversas normas, decretos y/o manuales que representan el escenario que regula su accionar dentro de la sociedad.

Se identifica inicialmente que la propuesta se dispone a su realización en el campo de la educación, de tal forma que se considera la ley 115 de 1994 que le define como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social” recalcando su importancia desde la dignidad humana y por ende tanto un derecho como un deber. La ley regula los procesos educativos junto a todos los factores que intervienen en ellos.

Para referirse a toda actividad física relacionada con el deporte, la recreación o el aprovechamiento del tiempo libre es necesario contemplar la importancia de la ley 181 de 1995 por la cual se delimitan los factores a nivel legal que permiten la promoción, desarrollo, manifestaciones, planificación y gestión de la práctica deportiva en todo tipo de contexto dentro del territorio Colombiano, lo cual también incluye las especificaciones que se requieren para la aplicación del deporte a nivel escolar.

Teniendo en cuenta que el proyecto está dispuesto a su realización para menores de edad, se reconoce lo dispuesto desde el instituto colombiano de bienestar familiar, en la ley 1098 de 2006 o también el código de la infancia y la adolescencia, que establece una normatividad que pretende velar por el sano desarrollo de los menores, defendiendo sus derechos y libertades, de igual forma, en la ley 1620 de 2013, se promueve el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar que estima las especificaciones para el desarrollo dentro del campo educativo, surgiendo de la necesidad de reconocer lo establecido en el código de infancia y adolescencia, en relación a la ley 115 de 1994.

“Las habilidades socioemocionales son esenciales para desenvolverse en la vida, desarrollar relaciones positivas, participar de la sociedad constructivamente, desempeñarse en el ámbito laboral, entre otros múltiples beneficios” (UNESCO, 2024). De esta forma la UNESCO habla de su informe sobre las HSE en estudiantes escolares de Latinoamérica y el caribe, evidenciando que a nivel global las HSE representan un eje central del cual se basan

los procesos educativos en la actualidad, adicionalmente en el año 2019 la UNESCO publica Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) con el cual se desarrolla un trabajo praxiológico que incluye fundamentos pedagógicos para el desarrollo de las habilidades durante el aula. Estos documentos permiten evidenciar que, para la UNESCO, en el momento actual de realización del proyecto, es preciso mantener un enfoque dentro de la escuela con respecto al desarrollo de las HSE como factor esencial para el desenvolvimiento de las personas dentro de la sociedad.

UNESCO no es la única institución a nivel global que reconoce la importancia de la educabilidad de las HSE, puesto que la UNICEF también lo reconoce, desarrollando el manual de estrategias para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en preescolar con el cual se establecen estrategias didácticas para los procesos educativos en cursos de preescolar centrados en 5 dimensiones fundamentales: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Finalmente, en el 2025 presenta los manuales de habilidades socioemocionales para la vida con 12 manuales, cada uno basado en una característica de las HSE basadas en el Marco global de habilidades transferibles de UNICEF circulando alrededor de 4 ejes principales, la dimensión instrumental, cognitiva, social e individual; estos manuales también desarrollan en su contenido un diseño didáctico para la enseñanza de las HSE.

Por otra parte es importante resaltar que el desarrollo de las HSE es reconocido por estas instituciones desde el concepto de habilidades para la vida, que no solo son vistas desde el campo pedagógico, sino también desde la salud, por ello la OMS propone fomentar las HSE para el desenvolvimiento en la vida desde edades jóvenes como un elemento fundamental en su iniciativa “IVE LIFE Initiative for Suicide Prevention, reconociendo la incidencia de los procesos educativos que llevan por contenido las HSE en la salud mental.

En este proyecto es importante referenciar la ley 1620 de 2013, donde se crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.” y el decreto 1965 de 2013 que reglamenta dicha ley, ambos pretenden prevenir y atender casos de violencia en la escuela, no obstante reconocen la importancia de la

educación socioemocional como uno de los fundamentos que contribuye a la obtención de este objetivo.

La realización del proyecto se encuentra en una corriente contextualizada a la realidad actual del país, algo que es evidenciable desde la ley 2383 del 2024 que además de establecer el concepto de habilidades socioemocionales y reconocer su importancia en los procesos educativos de la escolaridad, también exige que debe ser considerada por las instituciones educativas, así como la forma en la cual debe ser contemplada, partiendo desde el establecer las HSE dentro del espectro de contenidos transversales que tienen impacto en el desarrollo integral del estudiante, adicionalmente, se reconoce la ley 2491 de 2025, por el cual se establecen los criterios que tienen que ser considerados por el PEI de cada institución en relación al desarrollo de las HSE según la edad de los estudiantes, en ese sentido, estas leyes presentan la ruta principal establecida desde el campo legislativo que dispone los conceptos y requerimientos bajo los cuales se debe ubicar el accionar del presente proyecto.

La Ley 1581 de 2012 constituye el marco legal que regula el tratamiento de datos personales en Colombia, por lo tanto, sus consideraciones son de obligatorio cumplimiento para el proyecto. La ley tiene por objeto desarrollar el derecho constitucional que tienen todas las personas a conocer, actualizar y rectificar las informaciones que se hayan recogido sobre ellas en bases de datos o archivos, y los demás derechos, libertades y garantías constitucionales a que se refiere el artículo 15 de la Constitución Política; así como el derecho a la información consagrado en el artículo 20 de la misma, se tiene en cuenta:

- Autorización: consentimiento previo, expreso e informado del titular para llevar a cabo el tratamiento de datos personales.
- Dato personal: cualquier información vinculada o que pueda asociarse a una o varias personas naturales determinadas o determinables.
- Titular: persona natural cuyos datos personales sean objeto de tratamiento.
- Tratamiento: cualquier operación o conjunto de operaciones sobre datos personales, tales como la recolección, almacenamiento, uso, circulación o supresión.

El presente proyecto implica la recolección de información personal de estudiantes participantes en los encuentros de Golombiao, lo que abarca datos de identificación, registros

de observación, resultados de entrevistas relacionadas con el desarrollo de sus habilidades socioemocionales. Toda esta información constituye datos personales en los términos del artículo 3° de la ley.

Marco Metodológico

Enfoque Cualitativo

El estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, dado que se orienta a la comprensión e interpretación de los significados que los participantes construyen en torno a la práctica del Golombiao, especialmente en relación con sus experiencias socioemocionales en contextos deportivos. Este enfoque resulta pertinente en la medida en que permite acercarse a la realidad desde la perspectiva de los sujetos, reconociendo la complejidad de sus vivencias y la manera en que éstas adquieren sentido en contextos específicos. En este sentido, Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que el enfoque cualitativo “se fundamenta en la comprensión de la realidad desde la perspectiva de los participantes, explorando los significados, valores y contextos que configuran su experiencia” (p. 359).

La investigación cualitativa puede entenderse como un proceso interpretativo que busca comprender los fenómenos sociales desde su complejidad, sin reducirlos a variables cuantificables. Sandín define la investigación cualitativa como una actividad sistemática orientada a la comprensión profunda de fenómenos educativos y sociales, así como a la transformación de prácticas y contextos (Sandín, 2003, como se citó en Bisquerra, 2009). Esta perspectiva resalta que el enfoque cualitativo, se construye a partir de la interacción entre el grupo investigador y los participantes.

Asimismo, autores como Norman Denzin y Yvonna Lincoln (2012) plantean que la investigación cualitativa implica un conjunto de prácticas interpretativas que hacen visible el mundo, transformándolo en representaciones como relatos, descripciones e interpretaciones. Partiendo de esto, el conocimiento no se concibe como una verdad única y objetiva, sino como una construcción situada que emerge desde la experiencia y del contexto sociocultural. En relación con ello, Creswell (2013) dice que este enfoque se centra en explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano, lo cual resulta fundamental en estudios que abordan dimensiones subjetivas como las emociones y las relaciones.

En el contexto latinoamericano, Fernando González Rey (2007) menciona que la investigación cualitativa debe orientarse a la comprensión de los sentidos subjetivos que

configuran la experiencia humana, reconociendo que los fenómenos sociales están atravesados por procesos simbólicos, emocionales y culturales. Esta perspectiva resulta especialmente relevante para el presente estudio, en tanto permite analizar cómo los participantes construyen significados en torno a sus vivencias en el Golombiao, no solo desde lo cognitivo, sino también desde lo afectivo y social, más que medir variables, la investigación pretende interpretar las experiencias deportivas, emociones y percepciones de los participantes, estableciendo una relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales en escenarios deportivos.

Paradigma Interpretativo

El paradigma interpretativo se orienta a la comprensión e interpretación de la experiencia vivida, reconociendo que la realidad no es única ni objetiva, sino que se construye a partir de los significados que los sujetos atribuyen a sus vivencias en contextos específicos. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se descubre, sino que se produce en la interacción entre el investigador y los participantes, lo que implica una postura reflexiva y situada frente al proceso investigativo (Creswell & Poth, 2018).

Denzin y Lincoln (2012) plantean que la investigación interpretativa implica un conjunto de prácticas que hacen visible el mundo, transformándolo en representaciones como relatos, descripciones e interpretaciones. Desde esta mirada, el investigador no actúa como observador neutral sino como parte activa del proceso de construcción de significado, reconociendo que sus propias experiencias y perspectivas influyen en la lectura de los datos.

En el ámbito educativo, este paradigma resulta pertinente porque permite acercarse a las experiencias de los estudiantes desde su complejidad, sin reducirlas a variables medibles. Como señala Merriam (2009) el objetivo de la investigación interpretativa no es generalizar hallazgos sino comprender en profundidad cómo los sujetos dan sentido a sus experiencias en contextos particulares, lo cual es coherente con los propósitos del presente proyecto.

Hernández Sampieri et al. (2014) explican que este paradigma "se centra en comprender el mundo desde las construcciones sociales de los individuos, analizando los significados que estos otorgan a sus vivencias y contextos" (p. 375). Señalan que el

investigador adopta un rol reflexivo y empático, reconociéndose como parte del proceso interpretativo antes que como observador externo.

La implementación del paradigma interpretativo permite que los hallazgos que emerjan de la presente investigación adquieran coherencia entre el discurso de los participantes y las categorías analíticas configuradas a lo largo del proceso: Golombiao, deporte escolar, HSE y pedagogía sensible. El conocimiento producido no se reconoce como una verdad única, sino como una construcción compartida, situada y en constante reelaboración.

Diseño Fenomenológico-Hermenéutico

El presente estudio se enmarca en un diseño fenomenológico-hermenéutico, el cual, según Hernández-Sampieri et al. (2014) “se concentra en la interpretación de la experiencia humana y los textos de la vida describiendo e interpretando los significados aportados por los participantes” (p. 494).

Este diseño conlleva con un proceso en espiral donde busca la formulación inicial del planteamiento del problema, seguido se hace una inmersión en el campo para así poder identificar estas características que se buscan evidenciar o aclarar, se hace la recolección de datos por medio de entrevistas semiestructuradas, fichas de memoria de juego, diarios de campo, observaciones no participativas, que llevan al investigador a hacer una reflexión teórica de estos resultados y posterior a un análisis o interpretación de ellos, si el escenario así lo requiere una reformulación del planteamiento del problema hasta darle un sentido lógico a la investigación que se está desarrollando.

El diseño fenomenológico hermenéutico, desde las miradas de John W. Creswell (2007) y Max van Manen (1990) se centran en la interpretación de la experiencia humana vivida a través del análisis de relatos y textos de vida. Este enfoque no sigue procedimientos estrictamente estructurados, sino que se caracteriza por una orientación reflexiva e interpretativa del fenómeno estudiado. Entre sus principales actividades de indagación se encuentran: la formulación del problema de investigación, la reflexión profunda sobre la experiencia, la identificación de temas o categorías emergentes, así como la descripción e interpretación del fenómeno en su contexto. En el presente proyecto se hace uso de este

diseño con el fin de comprender vivencias, experiencias, relatos de los participantes en las prácticas deportivas escolares.

Instrumentos

Para la recolección de datos, se emplean instrumentos cualitativos que permiten identificar las diferentes vertientes del impacto del Golombiao tanto en conocimientos, como en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, estos son:

Fichas De Observación No Participante

Se trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos, por lo tanto, no existe una relación con los participantes en el contexto analizado, tan sólo se es espectador de lo que ocurre, de modo que el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines que ayudan a caracterizar y focalizar las estrategias para los estudiantes participantes (Campos y Lule, 2012).

Se elabora con el propósito de poder registrar y evidenciar las diferentes situaciones (necesidades, problemáticas, etc) con respecto a la práctica deportiva y las habilidades socioemocionales en los diferentes espacios escolares. Este formato se llena en los primeros encuentros.

Figura 1*Ficha de observación no participante*

Universidad Pedagógica Nacional – Licenciatura en Deporte

Proyecto de grado: Propuesta didáctica para el desarrollo de las habilidades socioemocionales desde el Golombiao fundamentada en la pedagogía sensible

Formato de Observación No Participante No. <u>1</u>			
Nombre del observador: <u>fabian Dirate</u>		Institución educativa: <u>República de Guatemala I.E.D. xite 4</u>	
Nombre del docente titular:	Grado: <u>601</u>	Tema: <u>Entrenamiento / Pruebas físicas</u>	
Fecha: <u>12/02/2026</u>	Hora de inicio:	Hora de cierre:	Espacio/ Lugar: <u>Cancha de fútbol</u>
Distribución del grupo (subgrupos, afinidades, liderazgos visibles)	Descripción: <u>2 grupos formados en escuadras, un grupo al frente del otro por el trabajo, y grupo entre 7 u 8 estudiantes por el test de course navette</u>		
Participación activa en clase (Propósito: Identificar el grado de involucramiento del estudiante en la práctica deportiva)	Descripción: <u>La mayoría de los estudiantes participo activamente. Se observaron momentos puntuales donde se evidenció la voluntad de no continuar momentáneamente cuando no observaba la profesor</u>		

¿Participa de manera voluntaria y con entusiasmo en las actividades propuestas?	Descripción: Durante la sesión se vio la participación activa del grupo en la mayor parte de la clase, por ende se realizó de forma fluida, sin contratiempos.
Clima grupal percibido (colaborativo, competitivo, tenso, respetuoso, indiferente)	Descripción: Se percibe un clima colaborativo, con buena interacción respecto a la clase y lo propuesto por la docente.
Normas implícitas observadas (turnos de palabra, respeto, escucha)	Descripción: Se observa la atención de los estudiantes respecto a las dinámicas propuestas por la profesora.

¿Se escuchan entre sí?	☒ Si	☐ No	Descripción: La mayor parte de la clase hay una buena escucha activa.
------------------------	--	-----------------------------	---

Escaneado con CamScanner

¿Respetan turnos de palabra?	☒ Si	☐ No	Descripción: Cuando lo piden hablan al 1, cuando ellos hablan algunos van.
¿Utilizan lenguaje respetuoso?	☒ Si	☒ No	Descripción: En determinados momentos hacen uso de groserías o lenguaje burla.
¿Se apoyan entre compañeros?	☒ Si	☐ No	Descripción: Fue un actividad individual, no obstante en algún momento animo a un compañero durante el taller.
¿Existen burlas o exclusiones?	☒ Si	☐ No	Descripción: Hubo burlas, pero no de exclusión.
¿Dialogan para resolver conflictos?	☒ Si	☐ No	Descripción: Durante el taller se vieron pocos conflictos.

Escaneado con CamScanner

¿Requieren intervención constante del docente?	Si	No	Descripción:
¿Escalan los conflictos a agresión verbal/física?	Si	No	Descripción:
¿cooperan para lograr objetivos comunes?	Si	No	Descripción:
¿se motivan entre sí?	Si	No	Descripción:
¿Algunos estudiantes monopolizan decisiones?	Si	No	Descripción:
¿Muestra el estudiante un	Si	No	Descripción:

Escaneado con CamScanner

lenguaje corporal (postura, mirada) que indica interés y disposición para participar activamente, incluso en tareas no atractivas (ej. recoger material, esperar un turno)?			Solo cuando hay momentos donde se espera que no haya atención de la profesora por estar participando
¿Distribuyen roles de manera equitativa?	Si		Los roles son distribuidos por la profesora
¿El estudiante propone o inicia acciones de juego (pases, movimientos, estrategias) a sus compañeros sin esperar la indicación del docente o un líder de equipo?	Si	No	Descripción: La mayoría de la clase se centra en el mundo directo y no se ve intencionalidad de proponer algo diferente por parte de los estudiantes
Autoconciencia (autorregulación, autoeficacia y autoaceptación)	Manifestaciones grupales: Se Durante la clase se evidencia un respeto dado por las señales indicaciones de la profesora		
Empatía (toma de perspectiva, conexión afectiva y cuidado mutuo)	Manifestaciones grupales: Existen casos puntuales donde el trato entre estudiantes no es el ideal, sin embargo se ve el trato de la clase durante la clase		

Escaneado con CamScanner

Manejo de emociones	Manifestaciones grupales: la clase transurre con tranquilidad y no hay pocas estímulos que generen emociones que puedan provocar conflictos
Toma de decisiones colectiva	Manifestaciones grupales: la clase presenta bajos momentos que quedan en el aire
Agencia grupal (iniciativa, propuesta de soluciones)	Manifestaciones grupales: la clase presenta bajos momentos que quedan en el aire
Actitud frente al deporte:	Manifestaciones grupales: la actitud es presenta la voluntad de competir, sin embargo algunos chicos muestran momentos de poca participación
Nivel de competitividad:	Manifestaciones grupales: Durante el desarrollo de las pruebas se evidencian una poca competitividad o en otras cosas no se intensifica de competitividad
Actitudes frente a ganar/ perder	Manifestaciones grupales: Se ven pocos momentos referidos a victorias o derrotas

Escaneado con CamScanner

Respeto por reglas	Manifestaciones grupales: Se evidencia que se respetan la autoridad de la profesora y los roles que propone
--------------------	---

Escaneado con CamScanner

Ficha De Caracterización De La Institución Educativa

Este documento proporciona una ficha técnica de caracterización institucional, el cual se diseña con el fin de recolectar toda la información necesaria sobre la institución educativa, recopila información como: contexto socioeconómico cultural, infraestructura y recursos, modelo pedagógico, etc. Asimismo, caracteriza los actores que participan en el proceso educativo.

En el formato se colocan los aspectos relevantes en torno a la población objeto de la práctica, la institución y la metodología llevada a cabo por el docente a cargo, identificando las dinámicas sociales, las necesidades e intereses. Esta ficha se llena igualmente en los primeros días de intervención en la institución para evidenciar un contexto real.

Figura 2

Ficha de caracterización institucional

Universidad Pedagógica Nacional – Licenciatura en Deporte

Proyecto de grado: Propuesta didáctica para el desarrollo de las habilidades socioemocionales desde el Golombiao fundamentada en la pedagogía sensible

Ficha de caracterización de la institución educativa por medio de la observación No participante

Ficha de caracterización institucional	
Nombre de la institución: <i>Colegio Instituto Técnico Distrital República de Guatemala I.C.D.</i>	
Sede: <i>A</i>	Tipo de institución: <i>Pública</i>
Niveles educativos: <i>jardín, transición primaria y bachillerato.</i>	Jornadas y horarios: <i>Jornada única. De jardín a noveno entran 6:30am y salen 12:30h. Decimo y once salen unos días a las 2:30pm y 3:30pm.</i>
Ubicación: <i>Calle 78 Bis No 697-45</i>	Tipo de población atendida (discapacidad presente, etc) <i>Niños con espectro autista (primario, segundo, transición). Discapacidad intelectual. Repartidos al Sistema (Padres, Orientadores y EPS).</i>
Número de estudiantes en total de la sede: <i>1055 estudiantes</i>	Número de docentes de educación física y/o deporte: <i>Bachillerato 2 profes encargados. En Primaria es el mismo profesor de todas las áreas.</i>

CS Escaneado con CamScanner

Problemáticas o necesidades de la comunidad: Riesgos psicosociales, consumo de alcohol, drogas, violencia familiar, maltrato, abuso, conflicto entre pares, Estudiantes que quedan al cuidado de terceros, negligencia, Carencias económicas, Vulnerabilidad económica.	Problemáticas o necesidades del grupo a trabajar: Relaciones de poder estudiante - estudiante Dificultad para controlarse, auto regularse, Se desbordan al salir a la cancha, se golpean Se pelean, no siguen instrucciones. Usan malas palabras.
---	---

Escaneado con CamScanner

Relación con el entorno (cuenta con algún aliado, alianza, etc) Tiene programas con el Sena. Salen con dos técnicos. Del colegio → Banca SENA. — Programación de software	Condiciones de acceso: Para llegar a la institución en transporte público se puede ir en SITP o Transmilenio AV Boyacá. Un punto de referencia puede ser el Centro comercial Tita Plaza. Para que el estudiante se matricule: solicitud virtual. Edades mínimas: 4 años pre jardín y 5 jardín. Para entrar: Registrar datos personales y documentos en la portería.
---	---

Escaneado con CamScanner

Relación entre docentes y alumnos: Relaciones horizontales donde el maestro funge como mediador, posibilitador, sustentando en sus vivencias"	Personal administrativo: S. Secretario académico Almacenerista Aux. Financiero Técnico operativo Aux. Administrativo.
---	---

Escaneado con CamScanner

Modelo Pedagógico	
Enfoque pedagógico: Trad Social Cognitivo. • constructivismo cognitivo (Piaget) • Modelo Socio-histórico (Vygotsky) • Aprendizaje por descubrimiento (Bruner) • Modificabilidad cognitiva (Feurteim) • Aprendizaje Significativo (Ausubel) Debilidades: Amenazas: • Entorno económico, social y político: desigual, violento y corrupto. • Sistema educativo fragmentado, estatista y homogéneo. • Discontinuidad en planes de desarrollo nacional, regional y local. • Centralización de los recursos para dotación, remodelación y capacitación. • LIMITACIONES • Alto índice de deserción, repitencia y reprobación. • Poca motivación por el aprendizaje en los E. • Poca efectividad en algunas prácticas pedagógicas.	Metodologías utilizadas: Diversificada de acuerdo al nivel de desarrollo de los estudiantes. → DISEÑO DIDÁCTICO. → un conjunto de procesos y actividades planeadas y articuladas en torno a una meta de aprendizaje. • Tradicional - Tecnológico - Espontaneísta - Activa - Alternativos. Fortalezas: • Adopción de enfoque pedagógico y modelo de gestión. • Liderazgo visible y visión compartida. • Programas de apoyo escolar. • Articulación con el SENA. • Incorporación de TIC a la enseñanza. • Equipo de Trabajo Talentoso y comprometido. • Percepción interna y externa favorable.

Memoria De Juego

Un documento proporcionado por el manual de implementación de la estrategia Colombia, permite registrar la interacción antes, durante y después del juego, se diligencia en tiempo real, no obstante, se puede encontrar sujeto a cambios en favor del desarrollo de las actividades planteadas. Es una herramienta que permite analizar sobre el desarrollo de las HSE de acuerdo con las dinámicas de los estudiantes durante los encuentros.

Figura 3

Formato memoria de juego

Colombia  unicef  únete por la niñez

MEMORIA DE JUEGO

Nombre equipo de juego: Tras la pista Departamento/Unidad: Bogotá
 Comuna/Localidad: Engativa Barrio/Vereda: Ferías
 Asesor o Asesoras de juego: Fabian - Carol - Andes Fecha: 06/04/2016 Hora:
 Facilitador:

Nombre Equipo A: Los theros Nombre Equipo B: Boca Bogotá
 Delegado/a: Delegado/a:

Nombre de jugadores o jugadoras	Activo (x)	Activo (x)	Goles	Barros
1. Elián Mora	x			
2. David Mora	x			
3. Adriano Becerra	x			
4. John Gabriel	x			
5. Juan Pablo Henao	x			
6. Emanuel Luis	x	*		
7. María José Reyes	x			
8.				
9.				
10.				

Nombre de jugadores o jugadoras	Activo (x)	Activo (x)	Goles	Barros
1. Julian Yate	x			
2. Camilo Amador	x			
3. Mateo José Ulloa	x			
4. Anibalito Suárez	x	*		
5. Fian Shella Rodríguez	x			
6. William Ramos	x			
7.				
8.				
9.				
10.				

Momento 1: Antes de iniciar el juego
 (Los equipos deberán reunirse para establecer los acuerdos de convivencia)

Marca con una (x) bajo que principio jugaremos este encuentro:

Por qué tener en cuenta este principio de convivencia: lo busca la participación activa de todos los estudiantes frente a esta actividad

Los acuerdos de convivencia para este encuentro son:

No agresión física ni verbal
 Evitar comentarios ofensivos
 En caso de falta y/o lesión de algún jugador/a, se detiene el juego
 Se celebrarán los goles del otro equipo
 Otros ☒ ☒ ☒
 ¿Cuáles?

Los acuerdos técnicos que tendremos en cuenta son:

Momento 2: Durante el juego - Colombia*

¿Qué tipo de diferencias o conflictos se presentan durante el juego? Marca con una (X) y da una breve explicación

Incumplimiento de los compromisos	Discriminación de género	Discriminación por racismo	Rivalidad de liderazgo	Por motivos personales	Por otros motivos	Ninguno
☐	☐	☐	☐	☐	☒	☒

Breve explicación: Se golpearon de manera accidental, sin intención de consiliar se hizo una breve intervención por parte del Asesor llamando así a los jugadores involucrados para que se acordara la posesión del balón, así mismo estudiantes parte de la barva dieron la razón a la persona que se le había cometido la falta

¿Cómo se resolvieron las diferencias o conflictos?	
¿Quiénes intervinieron? - Marcar con una (x)	¿A cuáles acuerdos se llegaron?
Asesor o asesora de juego ☒	Dar el primer paso para llegar al acuerdo
Delegados de equipo ☐	
Jugadores y/o jugadoras ☒	hablar con sinceridad y dar posesión al adversario
Facilitador y/o facilitadora ☐	
Público o barras ☒	Ayudaron a llegar a un acuerdo de partido/encuentro

Momento 3: Después del juego- ¿Qué pasó con los acuerdos de convivencia?
Evaluación de los compromisos de convivencia

(Los equipos deberán reunirse para llevar a cabo la evaluación del encuentro)

Tabla de evaluación Colombia *				
Tema de evaluación	Equipo A	Equipo B	Criterios de evaluación	Soles
1. El número de jugadores hombres inscritos es igual al número de jugadoras mujeres inscritas	3	3	Igual número de mujeres y hombres	3
			Más número de mujeres o hombres	1
			Sólo hombres o sólo mujeres	0
			Todos los inscritos juegan	3
2. N° de jugadores y jugadoras inscritos que juegan	3	3	No todos juegan	0
			0 faltas	3
			1 a 2 faltas	-1
			3 a 4 faltas	-2
3. N° de faltas por convivencia	3	3	Más de 4 faltas	-3
			Ningún jugador con mérito	0
			De 1 a 3 jugadores con mérito	2
			De 3 a 5 jugadores con mérito	3
4. N° de jugadores con méritos del otro equipo	0	2	Más de 5 jugadores con mérito	4
			5 o más jugadores	3
			Menos de 5 jugadores	1
5. N° de jugadores/as presentes en la evaluación	3	1		
6. Autoevaluación	3	3	Por el cumplimiento de los acuerdos de convivencia en relación al principio que se promueve	0-3
7. Evaluación del otro equipo	3	3	Por el cumplimiento de los acuerdos de convivencia en relación al principio que se promueve	0-3
8. Evaluación de las barras o público	2	3	Por el comportamiento de las barras o público de los dos equipos, se hace una evaluación conjunta	0-3
9. Resultado del partido	3	6	Equipo con más goles en el encuentro	3
			Encuentro con igualdad en goles	2
			Equipo con menos goles del encuentro	1
			No se presentó al encuentro	0
			Equipo presente para el encuentro	3
TOTAL DE SOLES	23	21		

Momento "Fuera de la Cancha"

Marca con una (x) cuáles temas y actividades proponen tratar y/o reflexionar en el espacio fuera de la cancha

Temas
Participación activa
Género
Resolución pacífica de conflictos
Reconocimiento del territorio

☒
☐
☐
☐

Actividades
Cine foro
Caminatas ecológicas
Actividades de visibilización comunitaria
Resignificación de espacios

☐
☐
☐
☒

Otras, ¿Cuáles?

Nombres y firmas de los asesores y/o asesoras del encuentro

Asesor/a Moderador/a

Andrés Felipe Buitrago P.

Asesor/a Relator/a:

Karen noreña

Equipo destacado del encuentro:

Boca Bogotá

Observaciones:

Un

Entrevista Semiestructurada Inicial Y De Cierre

Es una herramienta imprescindible de la metodología cualitativa ya que permite obtener de manera individual las percepciones, expectativas, actitudes o juicios sobre el conocimiento del estudiante referente a las HSE, de igual manera permite contrastar, la información recolectada al inicio y al final de la intervención, para evidenciar el impacto de la ejecución de la unidad didáctica. Esta herramienta se plantea como semiestructurada puesto que exhibe una flexibilidad frente a las respuestas que pueden dar los estudiantes, de tal forma que no se limita a los estudiantes a desarrollar respuestas predeterminadas, sino que se da libertad frente al tema establecido (Babativa et al., 2024).

Figura 4

Entrevista semiestructurada inicial y final

Categoría 1: Percepción Sobre La Práctica Deportiva

Describe la clase de Educación Física o Deporte, para ello describe que se realiza y como se realiza la clase.

Lo primero que hacemos es calentar trotando 5 minutos
después hacemos 3 actividades cortas como sentadillas..
etc y después hacemos un juego de panchados o otras

¿Practica deportes? ¿Cuáles? cosas

Futbol

Categoría 2: Reconocer lo que siento

¿Qué entiende por emociones?

Tristesa entiendo que a veces quieren estar solos

¿Considera que hay emociones negativas y/o positivas? ¿Cuáles?

Ninguna es negativa

¿Qué emociones percibe cuando está jugando o practicando un deporte?

Enojo



¿Cómo reacciona y qué hace para tranquilizarse si se enoja en una actividad deportiva?

Exsalar e inalar

¿Qué emoción percibe, que piensa o que siente cuando pierde o comete un error?

yo percibo enojo o tristeza

¿Qué emoción percibe, que piensa o que siente cuando hace algo muy bien en el juego?

percibo felicidad

¿Qué emociones percibe cuando está jugando con otros compañeros?

enojo, tristeza y felicidad

¿Qué le gusta cuando juega en equipo?

El compañerismo

¿Qué es lo que no le gusta cuando juega en equipo?

que tienen mucho ego algunos

Categoría 3: Reconocer lo que sienten los otros

¿Cómo identifica las emociones de los otros?

En expresiones

¿Cómo identifica si un compañero está desanimado, enojado o frustrado?

en las cejas o boca cuando fruncen el ceño

¿Cómo actúa cuando ve que alguien del equipo está desanimado, enojado o frustrado?

Intentar no involucrarme

¿Cree que es importante ayudar a un compañero cuando no está animado? ¿Por qué?

Si porque eso afecta a los demás

Categoría 4: Manejo de conflictos

¿Qué entiende por conflicto?

Que la mayoría no está de acuerdo con algo

Cuando hay un conflicto en un partido, ¿Qué suele pasar?

Si y normalmente hay gritos y pocas veces golpes

¿Frente a estas situaciones cómo actúa?

Intentar alejarme para no tener problemas

¿Alguna vez ha dicho algo de lo que después se ha arrepentido en medio del juego o práctica deportiva? ¿Recuerda qué fue lo que dijo?"

No recuerdo lo que dije una vez

¿Qué siente cuando el resultado de alguna actividad deportiva ya sea partido, competencia o juego no cumple con sus expectativas?

Aceptar errores y aceptar que perdi

¿Cómo cree que se puede actuar cuando se presenta un conflicto en su entorno?

No involucrarme para que no se ponga peor



¿Desde su experiencia, qué acciones considera que son adecuadas para resolver conflictos que surgen en la práctica deportiva?

Resolver las diferencias

Categoría 5: Decido por mí y por mi comunidad

¿Alguna vez ha ayudado a cambiar algo en su equipo para que jueguen mejor? ¿Cómo?

Hacer que den mas pases

¿Qué decisiones cree que puede tomar para que el juego sea más agradable?

Si se llegan a pelear sacarlos del juego 5 minutos para que reflexionen

Categoría 6: Percepción del Golombiao

¿Ha escuchado hablar del Golombiao? ¿Qué sabe de él?

Que los juegos son mixtos

¿En qué cree que es diferente a otras prácticas?

Que intentan que nadie se pelee

¿Qué piensa cuando escucha la palabra Golombiao?

En un juego o partido

¿Qué aprendió al jugar Golombiao?

Que todos somos iguales o sea en estatus o etc

¿Qué aprendió respecto a las emociones y las habilidades socioemocionales, durante las prácticas de golombiao?

Que se eligen una persona por equipo para que ellos resuelvan el problema

Diarios De Campo

Es una herramienta que permite el registro de la información diaria sobre los encuentros que se tienen en la institución educativa con el curso asignado (sexto), cuenta con una organización metódica que permite la fácil ubicación, observación y análisis de la información, para registrar desde la perspectiva de los autores del proyecto la realidad vivenciada durante los encuentros con los estudiantes. (Valverde, 1994).

Figura 5

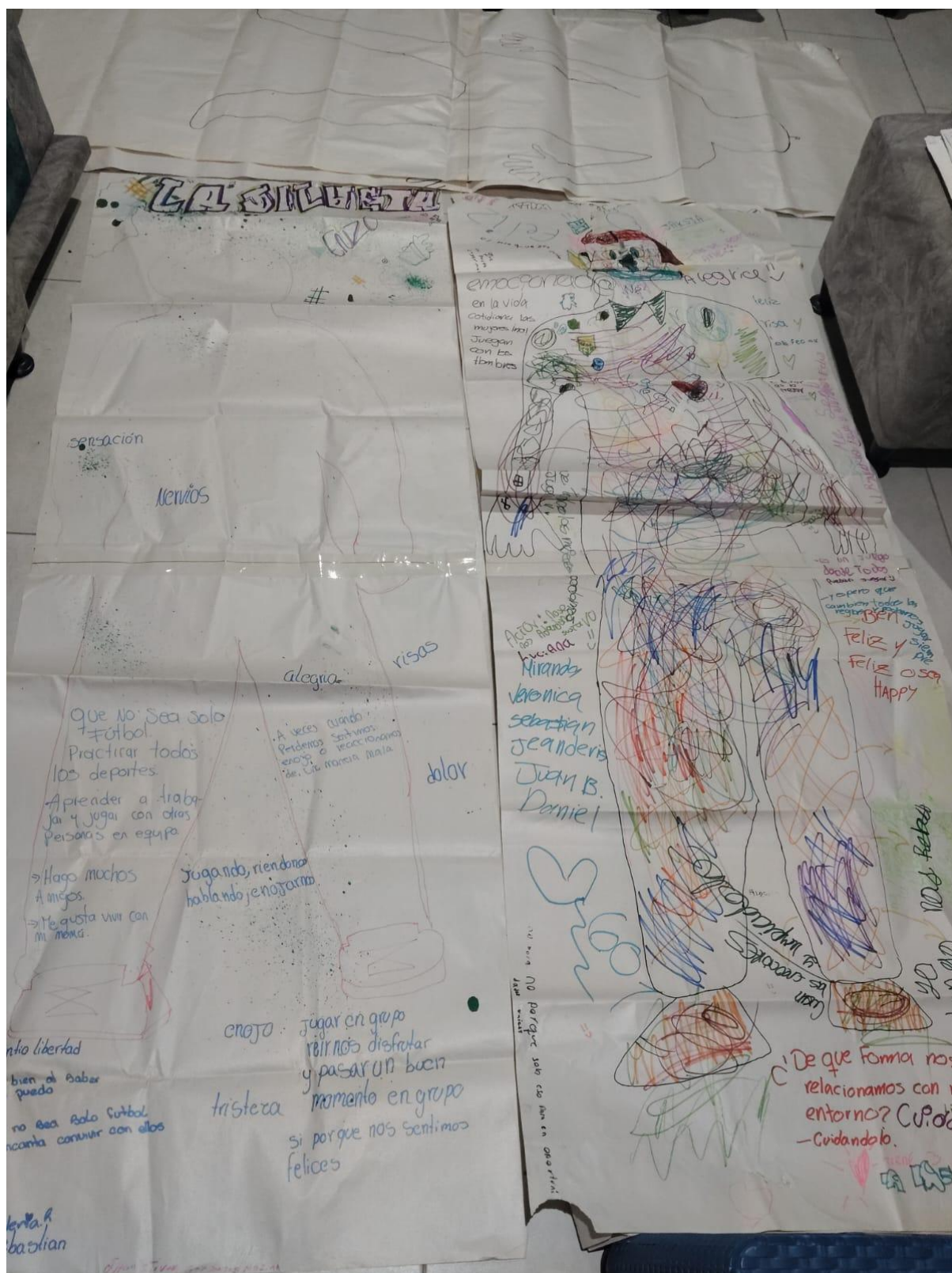
Diarios de campo

Universidad Pedagógica Nacional -Iic en deporte					
DIARIO DE CAMPO					
ACTIVIDAD	Encuentro 1		FECHA	05/03/2026	
ESTUDIANTE	Fabían David Dimate Arenas		INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Colegio Técnico República de Guatemala I.E.D.	LUGAR ESPECÍFICO DE la CLASE
			TEMA DE OBSERVACIÓN		Salones de 601,602,603 y 604
ACONTECIMIENTOS Y ACCIONES (todo lo ocurrido en la sesión de clase)	Se realizan las intervenciones en las horas acordadas dentro de la INSTITUCIÓN, el desarrollo de cada sesión es similar con la presentación inicial del proyecto que se realizará, dando introducción la partir del descubrimiento guiado al concepto de emoción y habilidades socioemocionales, para ello se pretendía generar una conversación entre interventor y estudiantes, donde el interventor regula la participación de los estudiantes apartir de la libre participación y la motivación la los estudiantes para la participación, posteriormente se entrega una hoja donde los estudiantes dibujaron una silueta de su cuerpo la partir del cómo se perciben junto la su autoconcepto en relación la la identidad y gustos. En esa silueta los estudiantes dibujarian o registrarían las		DESCRIPCIÓN DE LAS PERSONAS	120 Estudiantes de los grados sextos del Colegio Técnico República de Guatemala I.E.D.	ACCIONES DEL ESTUDIANTE OBSERVADOR O INTERVENTOR
					presentación inicial, desarrollo de la sesión 1 de la unidad didáctica: yo, un pronombre colectivo, introducción al proceso la realizar y acercamiento inicial al concepto de emociones.
	emociones que conocen y que perciben en su cuerpo de acuerdo la su experiencia en su cotidianidad.				
REFLEXIONES E INTERPRETACIONES(subjetivo)	El ejercicio permite interpretar cómo perciben los estudiantes las emociones en sí mismos, así como un acercamiento al autoconcepto que tienen de sí mismos la partir de la forma en la cual se desarrolla la silueta y se describen las emociones.		ARGUMENTACIÓN Y APORTES TEÓRICOS	Reconocimiento del concepto emoción la partir del desarrollo de una coreografía	CONCLUSIONES
					cómo primer acercamiento la la población y la los conceptos centrales de la unidad didáctica el encuentro resulta además de enriquecedor, satisfactorio debido la la disposición de los estudiantes y el manejo de recursos físicos y temporales, así mismo representa el inicio de la relación que mantendrá el interventor con la población, siendo un encuentro ameno para ambas partes.

REGISTRO METODOLÓGICO ¿Cómo se sintió el estudiante observador o interventor en el espacio?	El desarrollo del encuentro se realizó con naturalidad, se percibe una aceptación por parte de la comunidad estudiantil al interventor.	ACTIVIDADES PENDIENTES PARA EL SIGUIENTE ENCUENTRO	No quedan actividades pendientes de esta sesión, por ende la siguiente se realizará con normalidad según lo planificado.	
--	---	--	--	--

Corpografía Sensible

Este instrumento se utiliza para recolectar información por medio de un ejercicio de reconocimiento corporal, se realiza un registro gráfico del cuerpo para plasmar, de forma individual o colectiva, las historias, emociones, sentimientos, experiencias, apreciaciones entre otras, partiendo desde el movimiento, la práctica deportiva, el arte y el relato.

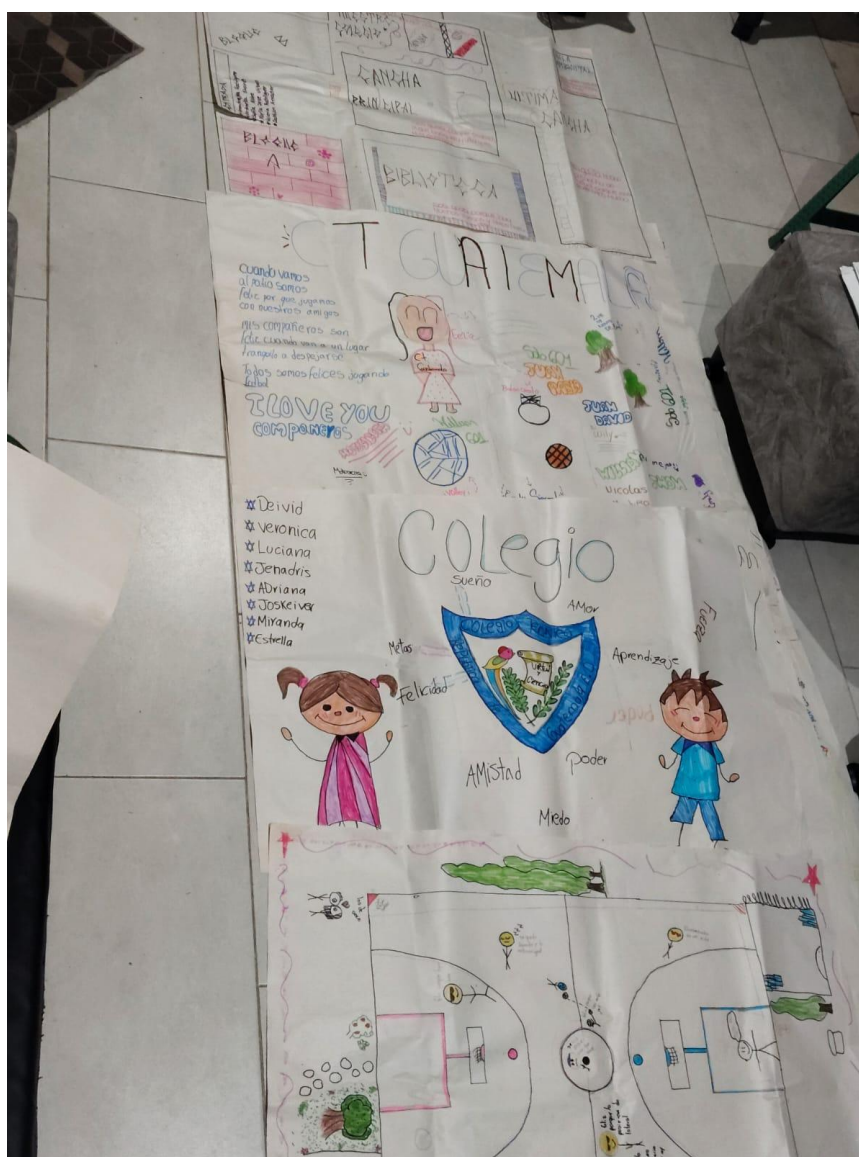


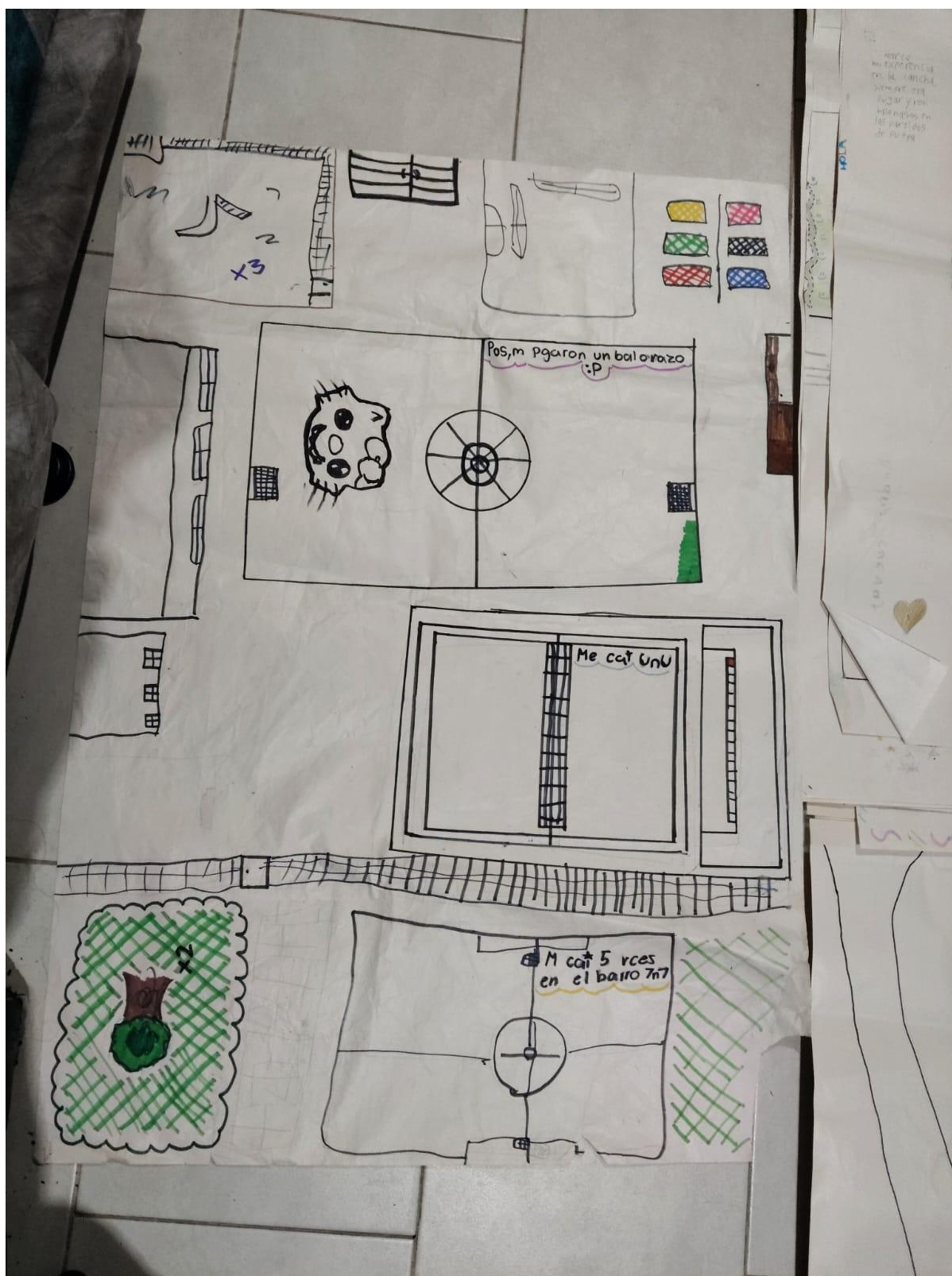
Cartografía Sensible

Este instrumento se utiliza para realizar un mapeo sobre un espacio determinado. Con este ejercicio se pretende dar un resignificado al territorio que suelen habitar los participantes, repensar el significado de los espacios, las cosas, los lugares, los olores, sonidos, relaciones interpersonales y el tiempo de manera grupal, se busca que se establezcan dinámicas de comunicación para compartir sus apreciaciones, experiencias, pensamientos o sensaciones frente al lugar de forma simbólica.

Figura 7

Cartografías sensibles





Matriz De Análisis De Datos (Preguntas Y Respuestas De Los Encuentros)

Es un instrumento que organiza la información por categorías y facilita el desarrollo de un análisis sistemático. Se utiliza para detectar diferentes resultados que pueden generarse tras los encuentros, de acuerdo con las respuestas y narrativas de los estudiantes, con el fin de identificar relaciones, variantes o indicadores.

Figura 8

Matriz de análisis de datos

Modulo	Encuentro 1: Juguemos a tejer la red mientras actuamos.				
Encuentro					
Pregunta	¿Quiénes te ayudan cada día?	¿Qué pasaría si nadie colaborara?	¿Dónde ves personas ayudándose en tu barrio o colegio?	¿Cómo me siento cuando la escena que interprete ocurre en la realidad? ¿cómo lo afronto?	¿Puedo influir en el desarrollo de las relaciones sociales en mi comunidad? ¿De qué forma?
Estudiante 1 Dana Sofia Durango Garay603	mi mama , mi papà, mi hermano , google , mis profesores y mis compañeros.	pues habrian conflictos , las tareas y proyectos serian mas dificiles , harian lo que quisieran y no habrian reglas , todo colapsaria y todos nos alocaríamos	en los hospitales , los profesores ayudando , la policia	mal pues no deberia pasar que algunos sean ignorados por su equipo	si , se les puede hablar para que nadie se sienta ignorado n
estudiante 2 julian andres bolivar 603	mis a migos y padres	seria un caos	en las tareas , en el colegio , en el trabajo y is padres		
estudiante 3 Adiela Gutierrez 603	Ahora me ayuda mi Hermana	habran conflictos	yo veo a personas ayudandose en el hospital cuando ayudan a los enfermos , entre amigos	se siente muy bien por que seria chevere cuidar nuestra institucion	si , hablando on ellos y preguntandoles que por que hacen eso
estudiante 4 Sara Valentina Vique Arevalo 603	cada dia me ayudan mi mamá , mis amigos y mis profesores	habrian conflictos , habrina incendios , todos estaria en caos	yo veo personas ayudandose en el hospital , los bomberos , los policias nos ayudan a atrapr gente mala	me siento frustrada por que pelean y nop puedo hacer nada	de forma que se calmen y no peleen
estudiante 5 Jorge Gregorio mingorro 603	mi Mamà y mi hermana	no habria convivencia	mi mama y los profesores		
estudiante 6 sara Sofia Montero 603	Mi mamà y mi hermana	no habria convivencia	cuando un profesor se cea o un compañero y lo ayudan a parar	pues normal	i para que sean mejor cada dia y apoyarlos en las desiciones que tomen pero decisiones buenas
estudiante 7 marika monilla	mi mamá	no habria convivencia	cuando alguien le pasa algo y lo	me sentiria brava si me	no por que es mejor llamar a un
estudiante 21 Eliana Sofia Herrera 603	mi mamà , y mi hermana	seria todo violencia , y soledad	en el colegio mis amigas	me dio pena hacer la actuacion pero era algo para que entendieran que no hay que botar la basura si no recogerla del patio para jugar bien	hablar con los compañeros de equipo para una buena comunicacion
estudiante 22 juan sebastian ariza 603	amigos	habria caos por que nadie se comunicaria con nadie	en la casa , hospitales	identificado a mi en los partidos me ignoran	no por que yo soy un extra del equipo
estudiante 23 mathias delgado 603	mi mama	seria un caos por que joden mucho	en la casa mi mama , colegio profesores		
estudiante 24 karen julieht rivera 603	mi mama , mi papa l, mis hermanos , maestros	desorden , muertes , el paiz tendria mas petroleo	en el pais	triste , con ganas de llorar por que me siento identificada	si , hablando y diciendo que se porten bien
estudiante 25 santiago buendia 603	mis padres y mis hermanas	no haríamos nada	en las tareas y en la copia	enojada por que no trabajn en equipo	conversar con ellos para que mejoren
estudiante 26 osneiver aguero 603	toda mi familia y mis amigos	seria un caoz , un desorden	en el hospital	cuando se burlan de mi por jugar mal les hago lo mismo , me da tristeza me siento mal	si , puedo ayudar para que no se pongan a pelear
estudiante 27 luis mario arrieta 603	toda mi famiia	Habrian mucgos conflictos	en la calle y en el cole		
estudiante 28 Geraldine Acuña Polo 603	mi familia	me moriria o viviria triste , estariamos en guerra	en el hospital	trsite por que no fue como lo imaginaba	si , si estan trsites los ayudo o algo y si estan bravos trato de darles animo
estudiante 29 karol sofia angarita 603	mi hermana , mi mama y mis amigos	n/a	en el colegio	feliz	si , preguntar que tiene por que actua asi uy en queb puedo ayudar

Matriz De Análisis De Datos (Respuestas Entrevista Semiestructurada Inicial Y De Cierre)

Es una herramienta que permite sistematizar las respuestas de los estudiantes en relación a las entrevistas desarrolladas, si bien, su función es la misma que la herramienta anterior, su configuración se establece en relación a la entrevista semiestructurada. A continuación se presenta el instrumento:

Figura 9

Matriz de análisis de datos - entrevista semiestructurada

Categoría	Percepción sobre la práctica deportiva						
	Pregunta	Describe la clase de Educación Física o Deporte	¿Practica deportes? ¿Cuáles?	¿Qué emociones conoce?	¿Considera que hay emociones negativas y/o positivas? ¿Cuáles?	¿Qué emociones siente constantemente cuando está jugando o practicando un deporte?	¿Cómo reacciona y qué hace para tranquilizarse cuando se enoja en una actividad deportiva?
Estudiante	Curso						
Estudiante 1 Valeria sofia vasquez	602	es chevere	si, danza	la tristeza, la alegría, el enojo, el desagrado, el miedo, la ansiedad y muchas más	si, por ejemplo la envidia es muy fea	la alegría, el enojo hay veces.	respiro y exalo 10 minutos para relajarme
Estudiante 2 Mariana Oquendo Ruiz	602	Estiramiento, movimiento del cuerpo, coordinación, agilidad.	Si, senderismo	Felicidad, tristeza, entusiasmo.	Si, negativas: cuando voy corriendo y me caigo; positivas: felicidad cuando ganamos un partido.	Felicidad, emoción, tristeza.	Respirar y pensar en otra cosa.
Estudiante 3 Ambar yiset villabona Belandria	603	Hacemos ejercicio y hacemos algunos deportes.	Si, futbol	Alegría, tristeza, vergüenza, envidia, miedo, desagrado y ansiedad, enojo.	Si, positivas: alegría, desagrado, vergüenza, miedo; negativas: envidia, enojo, ansiedad, tristeza	Alegría.	Respiro y trato de tranquilizarme.
Estudiante 4 Rodrigo Andres Ortiz Vizcaya	603	Increible y educativa	futbol	furia, alegría, desagrado, ansiedad, tristeza, miedo, envidia	positivas: alegría. Negativa: furia	ansiedad, alegría	respirar hondo
Estudiante 5 Luis Miguel Rodriguez	603	N/A	Si, futbol	Rabia, enojo, tristeza, felicidad	p: felicidad, alegría / N: Rabia, tristeza, enojo	felicidad	salirme un momento de la actividad

Reconocer lo que siento							
¿Qué emociones siente constantemente cuando está jugando o practicando un deporte?	¿Cómo reacciona y qué hace para tranquilizarse cuando se enoja en una actividad deportiva?	¿Qué siente cuando pierde o comete un error?	¿Qué siente cuando hace algo muy bien en el juego?	¿Qué sentimientos percibe cuando está jugando con otros compañeros?	¿Qué le gusta cuando juega en equipo?	¿Qué es lo que no le gusta cuando juega en equipo?	¿Cómo identifica que un compañero está desanimado?
la alegría, el enojo hay veces.	respiro y exalo 10 minutos para relajarme	siento frustración y tristeza	alegre	Pues el miedo a equivocarme cuando juego en equipo y que me vayan a decir algo	que conectemos muy bien	que hay veces que no nos coordinamos	cundo tiene la cara triste, agachada
Felicidad, emoción, tristeza.	Respirar y pensar en otra cosa.	Frustración, porque siempre quiero hacer bien las cosas.	Felicidad, porque lo logré.	Emoción, alegría y compañerismo.	Que todos aportamos para que todo salga bien.	Que me excluyan.	Porque se encuentra triste y decaído.
Alegría.	Respiro y trato de tranquilizarme.	Me siento triste.	Me siento feliz y siento que si lo puedo lograr.	Felicidad.	Que nos ayudamos entre todos.	Que juegan solos y no nos ayudan.	Porque se pone triste y no quiere jugar y es todo callado.
ansiedad, alegría	respirar hondo	recuperar lo que perdí	alegre y emocionado	compañerismo	el trabajo en grupo	la individualidad	animarlo
felicidad	salirme un momento de la actividad	Rabia	Felicidad	Alegría	Que lo hagan bien	que se desordenen	por la cara

Diseño De Implementación

¿Qué Es Una Unidad Didáctica?

“La didáctica es la disciplina fundamental en el contexto de la educación contemporánea; es la disciplina en la que, principalmente, debe ser instruido quien aspira a desempeñarse profesionalmente como docente” (Couso et al., 2005, p. 117). A partir de esta afirmación, la unidad didáctica corresponde al conjunto de elementos pedagógicos, contenidos, actividades de aprendizaje en función de los contenidos y actividades de

evaluación en el aula, en otras palabras, se interrelacionan todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y significativa (Couso et al., 2005; Ibañez, 1992).

Ibañez, 1992 propone los siguientes elementos básicos como aquellos que caracterizan a una unidad didáctica:

- El tema principal y los contenidos.
- Los objetivos didácticos.
- Las estrategias metodológicas y las actividades a desarrollar.
- El establecimiento de la dinámica del grupo-clase y condiciones especiales de organización de la clase.
- La temporalización.
- Los recursos necesarios y/o disponibles.
- Los criterios y momentos de evaluación.

Para el desarrollo del presente proyecto se diseña una unidad didáctica que recibe por nombre: “Yo, un pronombre colectivo”, con el objetivo de favorecer el fortalecimiento de las HSE por medio del Golombiao a los estudiantes de grado sexto a partir de dinámicas que pretenden establecer un aprendizaje significativo. Para alcanzarlo se requiere diseñar encuentros acordes al nivel de los estudiantes para ello se debe plantear la práctica de manera guiada, con apoyos graduales y en última instancia, propiciar condiciones para el trabajo autónomo del estudiante (Zabala, 1994).

Sobre este punto Fernandez (1990) afirma que “el aprendizaje debe ser lo suficientemente versátil, extrapolable, trasladable, polivalente (es decir, significativo) como para que pueda tener aplicación fuera del aula” (p. 67).

La presente unidad didáctica se desarrolló a lo largo de ocho semanas, comprendiendo un total de treinta encuentros didácticos - deportivos y cuatro encuentros de observación no participante, los encuentros didácticos deportivos se encuentran organizados de manera progresiva en cuatro módulos, cada uno responde a un componente específico de las HSE

donde el Golombiao emerge como instrumento que configura la práctica deportiva central, buscando, a partir del movimiento, la práctica corporal y la competencia deportiva extracurricular, favorecer el desarrollo de las HSE. Para ello se considera pertinente tomar un referente teórico que constituye los cimientos desde los elementos pedagógicos y didácticos, entendiendo que el proyecto conduce a un fin formativo, en ese sentido la pedagogía sensible brinda los fundamentos con los cuales se consigue justificar la práctica deportiva como una experiencia significativa a nivel corporal, teniendo incidencias en el desarrollo intrapersonal a partir del autoconocimiento e influencia en el desarrollo social al reconocer al otro desde la posibilidad de exploración que otorga el golombiao. A continuación, se explican los fundamentos pedagógico - didácticos que estructuran la unidad didáctica:

Teoría De La Estigmatización. El concepto de estigmatización está vinculado con la percepción y los parámetros sociales para caracterizar lo corpóreo, el estigma significa una marca corporal que separa un cuerpo de la normalidad, lo cual conlleva a un trato diferente, por lo tanto, excluyente, de igual forma el estigma puede producir estereotipos por la rareza, en ese sentido se separa aquello que es considerado extraño, ya sea por características a nivel visual o comportamental. Reconocer la teoría de la estigmatización desde la pedagogía sensible, precede reconsiderar aquel trato que se le da a lo distinto, repensando aquello que se considera diverso.

Teoría De La Oposición. Identificar la oposición permite a su vez reconocer la liberación, en este apartado se habla del concepto de oposición en el ámbito educativo, así como en el corporal, donde el cuerpo es objeto de políticas, dinámicas o preceptos que regulan el movimiento en favor del sometimiento en razón de los cánones de normalidad (Planella, 2017). Reconocer la teoría de la oposición permite inicialmente aceptar la diversidad que aparece al trascender la perspectiva que ofrecen las perspectivas sociales acerca de lo aceptado, así como las dinámicas preestablecidas a las cuales se encuentran sujetas los cuerpos dentro de los procesos educativos, repensando las bases normativas que estructuran la educación.

Romper El Canon. Navajas (2006) define el canon como aquellos elementos de nivel ético que estructuran el arquetipo de normalidad desde la perspectiva social, política y educativa, con el fin de sostener una estabilidad cultural y social, en ese sentido es preciso cuestionar ¿qué ocurre con aquellos que no entran dentro de los parámetros determinados?,

¿qué papel cumple la escuela en el desarrollo de las dinámicas producidas por el canon? y ¿se puede trascender aquella visión que encasilla la normalidad del canon desde las estructuras pedagógicas?. Siguiendo lo propuesto por Planella (2016), romper el canon supone disponer de cimientos críticos respecto al ejercicio educativo cotidiano en relación a las perspectivas sociales y culturales referentes a la normalidad.

Conectar Pedagogía Con Cuerpo. Conectar pedagogía con el cuerpo pretende concebir el concepto del cuerpo desde la experiencia, cada persona vive su realidad desde el movimiento, de tal forma que el cuerpo está ligado al autoconcepto, en la forma de relacionarse con el entorno y con los demás, por ende influye en la capacidad de formar vínculos, por ello, los principios pedagógicos deben entender al estudiante como un sujeto integral, que se expresa más allá de sus palabras, de esta forma la experiencia individual se torna significativa en los procesos educativos.

Pensar El Cuerpo Más Allá De La Carne. De acuerdo a la conceptualización que brinda Planella (2017), el término cuerpo puede ser definido de acuerdo a la perspectiva o la intencionalidad, dentro de ese espectro de definiciones, es posible hablar del cuerpo desde áreas disciplinares, donde se describe al cuerpo desde lo físico, por tanto desde lo biológico y lo fisiológico, así mismo existen perspectivas sobre el cuerpo desde lo cultural e incluso desde la religión, donde se suele separar el cuerpo del alma, observándolo como algo ajeno, un objeto, que debe ser controlado puesto que puede incentivar al pecado o lo prohibido, no obstante, también se puede entender al cuerpo desde lo simbólico, re pensando no solo el concepto, sino las dinámicas que rodean al mismo, en ese aspecto el cuerpo no sería extraño, más bien integraría un elemento vital de la experiencia humana.

Pensar Desde El Cuerpo. Inicialmente pensar desde el cuerpo consiste en un proceso introspectivo, pretende despertar una nueva forma de concebirse a sí mismo, a partir de esta se desarrolla un auto reconocimiento desde el cuerpo y con el cuerpo, valorizando la experiencia propia que puede ser vivida de acuerdo con lo percibido corporalmente e identificando las posibilidades de construcción de la realidad desde un entendimiento propio del cuerpo (Planella, 2017).

Pedagogía De La Piel. La pedagogía sensible establece una influencia determinante de los sentidos en los procesos educativos, dado que significan el primer puente que se tiene

con el mundo exterior, por ello se reconoce la piel como el órgano más grande del cuerpo, con una gran cantidad de receptores, por ende, como una oportunidad de vinculación con el externo, con la capacidad de reconocer lo ajeno y darle un sentido, así como de comunicar a partir de las sensaciones producidas por el tacto (Planella, 2017).

Corpografía Como Artesanía. La corpografía se descompone en dos elementos, corpo, proveniente del cuerpo y grafía, proveniente de la representación, por ello la corpografía es una forma de reflejar el cuerpo, no obstante, desde la pedagogía trasciende a determinar la expresión del cuerpo como un mapa de vida, que responde a la experiencia propia, por ello, consta de un diálogo interno que conlleva al autoconocimiento y a la construcción del autoconcepto (Planella 2017).

Cuerpos Que Hablan. En diversos modelos pedagógicos se establecen dinámicas que limitan al cuerpo, al movimiento, las posturas, los gestos, entre otros, esto conlleva a limitar la capacidad comunicativa del estudiante, excluir lo que tienen por decir y que no puede ser expresado verbalmente, a su vez la capacidad de relacionarse con el entorno, así como de identificar e interpretar lo que los otros quieren decir de forma corporal. En este apartado, se da voz abierta al cuerpo y libertad a sus formas de expresión, ello supone repensar la organización de las clases junto a sus dinámicas sociales y las herramientas didácticas (Planella, 2017).

Cruzar La Frontera. Con la pedagogía sensible se establece la frontera al reconocer la diversidad, cuando se identifica algo extraño y se entra en contacto con aquello aparece un espacio que no es necesariamente físico, un lugar donde la existencia propia se encuentra desafiada al entrar en diálogo con formas diversas de ver y vivir la realidad. Cruzar la frontera dispone un escenario ideal para la construcción del conocimiento, cuando se produce un intercambio entre la experiencia propia y la ajena, validando otras perspectivas (Planella, 2017).

Representar El Cuerpo Del Otro. Reconocer la diversidad desde el cuerpo y el movimiento, a partir de establecer dinámicas que permitan a las personas interrelacionarse también supone dar libertad a las diversas formas de expresión. Representar el cuerpo del otro supone la posibilidad del uso de herramientas didácticas donde se interactúa con alguien más para establecer una forma de identificarlo, de representarlo y de comunicarse.

Cada encuentro fue estructurado por tres momentos esenciales en el desarrollo del Golombiao: antes, durante y después, lo cual permitió orientar la experiencia didáctico - deportiva. En el antes se busca motivar e introducir a los estudiantes para el encuentro a través de preguntas activadoras, son preguntas que se establecen en el presente proyecto para buscar generar expectativas y activar a los estudiantes en cuanto a los contenidos que se irán desarrollando en el encuentro, así como explorar saberes previos sobre dicha temática. En el antes, también influye en el inicio de la actividad física y emocionalmente, con movilidad articular, calentamiento, rompehielos, entre otros, estableciendo el primer nexo entre cuerpo y exterior durante el encuentro.

En el segundo momento: El durante, se ejecuta la parte central del encuentro, en este espacio se promueve la participación activa de los estudiantes mediante experiencias corporales y lúdicas que permiten la construcción de aprendizajes significativos a partir de la interacción con el juego, el entorno, el contenido propuesto y sus pares.

Finalmente, en el último momento: el después, se da cierre al encuentro. En este se realizan las preguntas de reflexión, socialización y la resignificación a las experiencias vividas, allí los estudiantes comparten sus percepciones, apreciaciones, críticas, emociones, aprendizajes, entre otros.

El manual de implementación del Golombiao (Colombia Joven & UNICEF, 2014) indica que el encuentro se complementa con una actividad que se ejecuta fuera de la cancha, este momento es para realizar otro tipo de ejercicio complementario, por ejemplo, un foro, una obra de teatro, pintura, etc, estableciendo una reflexión que se vincula a lo manejado a partir del golombiao. En el desarrollo de la implementación, el grupo investigador toma la libertad de adaptar este ejercicio, no como una práctica posterior al desarrollo del golombiao, sino incluirla en algunos encuentros de golombiao de acuerdo con las dinámicas establecidas durante los encuentros.

A continuación, se explican los módulos y los encuentros planteados en la unidad didáctica:

Módulo 1: El Golombiao Como Medio Para Fortalecer La Autoconciencia.
(Autorregulación, autoeficacia y autoaceptación).

Objetivo del módulo: reconocer el cuerpo como territorio de emociones y cuidado, a través de experiencias corporales.

Este módulo cuenta con 4 encuentros, centrados en el reconocimiento de las emociones en el cuerpo y el entorno como territorio que se habita.

Encuentro 1: “Reconozco Mis Emociones A Través De Mi Cuerpo”. Se trabaja la identificación de emociones mediante corpografías, se promueve la expresión corporal y el reconocimiento emocional.

Objetivo: comprender las emociones propias desde una perspectiva corporal y social a través de la corpografía sensible, fortaleciendo la autoconciencia emocional en un ambiente de respeto y escucha.

Material: papel kraft, colores, marcadores, pintura, entre otras herramientas que requiera cada estudiante para el desarrollo de su corpografía.

Antes: bienvenida, ejercicios de respiración y preguntas activadoras sobre las emociones y su manifestación en el cuerpo.

Durante: elaboración de corpografías para representar emociones mediante colores, símbolos y palabras.

Después: socialización y reflexión sobre la importancia de reconocer y validar las emociones.

Encuentro 2: ¿Cómo Me Siento Cuando Juego? A través del fútbol, los estudiantes reconocen sensaciones y emociones durante la práctica deportiva.

Objetivo: reconocer las emociones y sensaciones corporales, mediante la práctica deportiva del fútbol tradicional, fortaleciendo la conciencia sobre el propio cuerpo y su relación con la experiencia deportiva, plasmando en una corpografía corporal.

Material: papel kraft , colores, marcadores, balones y conos.

Antes: planteamiento corporal general enfocado en la respiración a través de movimientos suaves, de igual forma se desarrolla una contextualización del encuentro, con el fin de reconocer el cuerpo como territorio que siente y que expresa.

Durante: juegan fútbol tradicional, priorizando el disfrute, el movimiento y la interacción con los demás, sin olvidar la atención interna hacia el cuerpo cómo se sienten al correr, lanzar, cooperar, equivocarse, esperar su turno, celebrar una acción lograda, entre otras dinámicas propias de la práctica, para luego realizar las corpografías en torno a las emociones percibidas durante el encuentro deportivo.

Después: reflexión sobre las emociones y sentimientos experimentadas durante la actividad.

Encuentro 3: ¿Cómo Me Siento En Dónde Juego?. Se construyen cartografías sensibles de la cancha como territorio emocional.

Objetivo: reconocer la cancha como un territorio significativo a partir de la identificación de sensaciones, emociones y percepciones asociadas a sonidos, olores, objetos y memorias, mediante la elaboración de cartografías colectivas que fortalezcan la autoconciencia y la construcción de sentido de pertenencia.

Material: Papel kraft, Colores, marcadores.

Antes: introducción sobre la cancha como territorio, se fomenta la interpretación del ambiente mientras se realiza un recorrido por la cancha de manera sensorial junto al desarrollo de las preguntas activadoras.

Durante: en grupos, los estudiantes elaboran una cartografía, representando la cancha desde una mirada sensible y simbólica.

Después: se acompaña el cierre resaltando que el territorio también se construye desde las emociones, las memorias y las relaciones.

Encuentro 4: ¿Qué Es Eso De Golombiar?. Primer acercamiento al Golombiao, contrastando emociones frente al fútbol tradicional.

Objetivo: identificar emociones emergentes en la práctica del Golombiao.

Material: Papel kraft, colores, marcadores, balones.

Antes: introducción al Golombiao exponiendo los elementos fundamentales del mismo junto con la activación corporal mediante ejercicios de activación con el balón mientras se realizan las preguntas activadoras.

Durante: se establecen los grupos de Golombiao y se lleva a cabo la práctica del Golombiao siguiendo las normas que lo caracterizan, de igual manera se hace uso del formato de memoria de juego con el fin de registrar lo ocurrido durante la práctica. Luego se realizan las corpografías y cartografías de acuerdo a lo vivenciado en el encuentro.

Después: finalmente se comparten las corpografías y cartografías desarrolladas, de esta forma se pueden comparar para analizar los elementos en común, así como para contrastarlas con las desarrolladas previamente.

Módulo 2: Golombiao Como Medio Para Fortalecer La Empatía. (Toma de Perspectiva, Conexión Afectiva y Cuidado Mutuo).

Objetivo del módulo: fortalecer la capacidad empática en los estudiantes mediante la práctica del Golombiao, valorando las emociones y perspectivas de los demás.

Este módulo cuenta con 3 encuentros:

Encuentro 1: Si Falcao Pintara Emociones. Se interpreta la emoción del otro mediante relatos y expresión artística.

Objetivo: reconocer e interpretar las emociones que siente el otro según los mecanismos de comunicación que se pueden establecer en conjunto.

Material: hojas / octavos de cartulina blancos, pinturas (negra, roja, azul, amarilla, verde, morado, café, gris).

Antes: partiendo del anterior módulo, donde se espera autoreconocerse, ahora se plantea reconocer cómo se siente y cómo se expresan los otros.

Durante: se da inicio con una práctica de Golombiao con los equipos ya establecidos, luego de la práctica se realiza la actividad complementaria, allí los estudiantes por parejas

deben realizar una interpretación emocional según lo que su compañero le cuente, tienen como apoyo unas preguntas orientadoras en este espacio y luego cambian de roles.

Después: al finalizar las pinturas, algunas parejas podrán compartir el ejercicio desarrollado y reflexionar sobre la percepción emocional.

Encuentro 2: Jugar Desde El Lugar Del Otro. Los estudiantes asumen distintos roles dentro del juego.

Objetivo: Comprender diferentes perspectivas y emociones en el juego.

Material: petos o cintas de colores, tarjetas con roles (capitán, árbitro simbólico, observador emocional, jugador/a), Hojas, lápices y Memoria de juego.

Antes: introducción a la empatía desde roles y desarrollo de preguntas activadoras.

Durante: juego de Golombiao con roles rotativos.

Después: reflexión sobre las experiencias desde distintas perspectivas.

Encuentro 3: Profesor Super O Y La Cevichica . Se abordan diferencias culturales y sociales a través del juego.

Objetivo: valorar la experiencia propia y la del otro, a partir de actividades del Golombiao que prioricen el diálogo entre pares, minimizando el sesgo que se puede tener frente a lo diferente y desconocido.

Material: reproductor de sonido y balones

Antes: se organiza al grupo en un ambiente cómodo que favorezca la escucha activa, promoviendo el uso del sentido auditivo (ojos cerrados). Posteriormente, los asesores introducen conceptos clave como territorio, cultura, migración y frontera, resaltando su importancia histórica y social.

Para ello se emplean audios de hablantes nativos que permiten una aproximación a las diferentes regiones del país.

Durante: juego de Golombiao representando diferentes regiones y formas de comunicación (arengas al hacer un gol o comunicación entre ellos mismos con jergas y regionalismos).

Después: se desarrolla una feria de intercambio cultural donde los estudiantes recorren distintas regiones, conociendo costumbres, lugares y expresiones propias mediante audios de nativos, evidenciando tanto afinidades como choques culturales.

Posteriormente, se realiza un espacio de reflexión en el que los participantes comparten sus experiencias, reconociendo la diversidad desde sus propias percepciones.

Módulo 3: Golombiao Como Medio Para Fortalecer El Manejo De Conflictos. (Escucha Activa, Comunicación Asertiva Y Negociación)

Objetivo del módulo: Fortalecer la escucha activa y la comunicación asertiva como partes fundamentales para la resolución de conflictos a través del diálogo en situaciones de juego, teniendo en cuenta la diversidad de los otros y así promover una convivencia pacífica dentro y fuera del contexto deportivo.

Este módulo cuenta con 4 encuentros:

Encuentro 1: Somos Diferentes, Somos Uno. Se simulan conflictos intencionados para promover su análisis y resolución.

Objetivo: Reconocer las diferencias entre los individuos, mediante situaciones problema motrices evidenciadas en la práctica del Golombiao, para llegar a su resolución y mejorar el trabajo en equipo.

Material: balón.

Antes: se realiza una activación corporal y se les indica una indicación diferente a cada integrante del equipo sin que sus compañeros sepan cual es, estas funciones tienen una esencia individualista principalmente, buscando que cada jugador se enfoque en un elemento técnico propio del fútbol, de tal forma que limite el juego colectivo de equipo.

Durante: se realiza la práctica deportiva con las indicaciones dadas (un jugador tiene prohibido realizar pases, un jugador tendrá que jugar a una sola intención, etc) luego se reúnen en el entre tiempo para dialogar sobre la situación que están experimentando..

Después: se invita a los estudiantes a compartir su experiencia tras los dos encuentros, de forma que se pueda contrastar lo vivido mediante las preguntas de reflexión.

Encuentro 2: Observemos Para Seguir Jugando. Objetivo: fortalecer la construcción de acuerdos para prevenir o afrontar conflictos que surgen durante el Golombiao, favoreciendo la comunicación y el respeto mutuo.

Material: balones, petos y conos.

Antes: se da la bienvenida a los estudiantes y se realiza una activación corporal. Se les explica que durante este encuentro se hará énfasis en cómo hablan, cómo escuchan y cómo llegan a acuerdos para poder jugar juntos junto con las preguntas activadoras.

Durante: este momento se divide en dos; el primero: se juega Golombiao pero está totalmente restringido el habla, solo se pueden comunicar con señas corporales; segundo momento: se detiene el juego ante el primer conflicto evidente. El estudiante investigador se encarga de guiar el espacio de resolución de conflicto junto con los jugadores, se evidencia cual es el conflicto, se escuchan ambas partes y se propone una solución para reanudar el juego resaltando que la voz de cada uno es muy importante.

Después: se realiza un círculo de palabra donde los estudiantes toman la palabra para compartir sus experiencias y lo vivido durante la práctica de este encuentro, guiado por las preguntas de reflexión.

Encuentro 3: Encuentra Al Impostor. Se generan situaciones de conflicto desde el juego.

Objetivo: comprender las emociones, actitudes y reacciones que surgen frente al conflicto durante el juego, a través de la participación en el juego Golombiao con la dinámica de los “impostores”, para fortalecer la capacidad de resolución de conflictos de manera pacífica, promoviendo el respeto dentro y fuera del espacio de juego.

Material: balón

Antes: se les indica que se llevará a cabo la práctica de Golombiao pero con una dinámica llamada “impostores” se les explica que habrá estudiantes ya seleccionados como impostores y los irán eliminando mientras juegan, haciendo uso de una señal corporal sutil, el eliminado no podrá objetar nada simplemente debe abandonar la cancha de juego.

Durante: se desarrolla el juego Golombiao con la dinámica previamente descrita, los impostores intentan no ser descubiertos mientras eliminan simbólicamente a otros jugadores mediante la señal acordada. A medida que los estudiantes sospechan, surgen discusiones, desacuerdos y reclamos.

Después: se detiene la actividad para revelar a los impostores y dar cierre al juego. Posteriormente, los participantes comparten experiencias, emociones y aprendizajes. Finalmente, se orienta la reflexión, relacionando lo vivido con situaciones de la vida cotidiana dentro y fuera del aula.

Encuentro 4: Tras la pista. Se analizan conflictos desde diferentes perspectivas.

Objetivo: promover la escucha activa y la comunicación asertiva, mediante diversas situaciones de conflicto deportivo simuladas, para favorecer el pensamiento creativo en la resolución de conflictos.

Material: 2-3 balones de fútbol, conos para delimitar cancha y petos (si están disponibles).

Antes: se organiza una escena de “crimen” con elementos del juego para que los estudiantes observen y analicen lo ocurrido. Un detective líder comunica la información a su equipo, que reconstruye la situación con datos limitados. Luego se revela el conflicto junto a tres testimonios que muestran diferentes perspectivas. Se reflexiona sobre la percepción, las emociones y la falta de información. Finalmente, se proponen soluciones al conflicto a partir de lo analizado.

Durante: se desarrolla un torneo corto por equipos, mientras un grupo asume el rol de detectives de conflictos, observando e interviniendo de forma neutral ante situaciones que surjan. Su función es identificar reclamos, faltas o discusiones y actuar antes de que escalen.

Se otorgan puntos extra por resolver conflictos eficientemente. También se premia la comunicación asertiva y las soluciones colaborativas entre capitanes.

Después: en este momento se hace una reflexión de la importancia de escuchar y de ser escuchado con respeto ya que dentro del deporte se suelen evidenciar conflictos que generan partidos difíciles.

Módulo 4: Golombiao Como Medio para Fortalecer la Agencia y la Toma de Decisiones. Objetivo del módulo: Fomentar la toma de decisiones conscientes, responsables y colectivas en los estudiantes, reconociendo su papel activo dentro del juego y en su contexto social.

Este módulo cuenta con 4 encuentros

Encuentro 1: Luces, Cámara, Golombiao. Se reflexiona sobre el rol individual en la comunidad.

Objetivo: identificar diversas situaciones que ocurren en la cotidianidad donde se evidencie o no el sentido de pertenencia mediante dinámicas de interpretación corporal para el reconocimiento de la importancia del rol en la comunidad.

Material: lana, balón y fichas bibliográficas

Antes: se reúne a todo el grupo en un círculo, se les explica que es una comunidad y el sentido que tiene ser parte de ella, luego se invita a que los estudiantes reconozcan a qué comunidades pertenecen y principalmente a la comunidad educativa por medio de una actividad con lana, tejiendo una red donde cada estudiante representa un nodo.

Durante: Se entregarán unas tarjetas a los equipos de acuerdo a una situación determinada que ocurra dentro del juego, estas tarjetas se darán al finalizar el encuentro de Golombiao y contendrán determinadas escenas que los estudiantes deberán interpretar posterior a la práctica de Golombiao, estas escenas no tendrán final, puesto que los estudiantes deberán desarrollarlo.

Después: los estudiantes interpretan la escena de forma inmediata tras la lectura de la tarjeta (de esta forma el final no es pactado previamente y por ende se desarrolla con la

naturalidad). Seguido a las interpretaciones de las escenas se realiza una charla reflexiva con los estudiantes donde el tema principal será el rol activo que tienen dentro de la sociedad.

Encuentro 2: El Laberinto. Se presentan dilemas que requieren toma de decisiones en equipo.

Objetivo: Analizar decisiones y sus consecuencias en el juego.

Material: 1 balón de fútbol, conos (20 unidades, 3 colores si es posible), tarjetas con situaciones dilemas (4 tarjetas preparadas), pañoletas de 3 colores diferentes.

Antes: se realizan tres caminos con dificultad y recorrido diferentes, en parejas, uno debe tener los ojos tapados pasa por uno de los tres caminos con su compañero como guía, tienen 30sg para la elección, al terminar cambian de roles.

Durante: juegan Golombiao y se les plantea cuatro situaciones problema cada una cuenta con cuatro opciones de respuesta dentro del partido, de todas las decisiones que tomaron 1, 2 y 3, deben elegir una que quieren que sea regla permanente en el juego.

Después: realizan un mapa registrando las decisiones que tomaron con las especificaciones de ese momento y se analiza las consecuencias de cada una.

Encuentro 3: Reconociendo Mi Territorio. Se construyen cartografías del contexto sociocultural.

Objetivo: reconocer los factores protectores y de riesgo que se dan en el contexto sociocultural a partir de una experiencia lúdica, corporal y reflexiva.

Material: papel kraft, colores, marcadores, pintura, lápices, etc

Antes: primero se activa la memoria corporal y emocional de lo vivido en los módulos anteriores: el respeto, el cuidado, el juego como forma de encuentro, el diálogo, el reconocimiento del otro y de sí, haciendo preguntas referentes para facilitar la memoria. Se invita a caminar libremente por el espacio, mientras se van realizando las preguntas activadoras

Durante: antes de empezar a dibujar, se hace una pausa. El estudiante encargado recuerda brevemente lo vivido en el tercer encuentro del primer módulo, cuando se habló del territorio no solo como un lugar físico, sino como un espacio cargado de historias, emociones, relaciones y decisiones. Se retoma el planteamiento de habitar con el cuerpo y que cada paso que dan también es una forma de leer el mundo. Finalmente se reúnen los grupos para empezar a dibujar su mapa donde deben incluir su casa, barrio, colegio, etc.

Después: se escoge un lugar entre todos para hacer una galería donde se pueda colocar todas las cartografías y hacer un recorrido observando. Los estudiantes deben ir caminando y observando, se les indica que no se juzga, sino que se reconoce. Luego, se forma nuevamente el círculo para compartir sus apreciaciones y reflexiones sobre el encuentro.

Encuentro 4: Hasta Siempre. Cierre final.

Objetivo: reconocer y poner en práctica, a través del juego del Golombiao, HSE desarrolladas durante los módulos, demostrando que el cuerpo, el diálogo y el juego cooperativo se convierten en escenarios de aprendizaje donde es posible regular emociones, resolver conflictos de manera no violenta, asumir responsabilidades colectivas, así como construir relaciones basadas en el respeto, la empatía y el cuidado mutuo, desde una pedagogía sensible que reconoce al otro como legítimo, valorando la experiencia vivida como fuente de conocimiento.

Material: un balón y petos.

Antes: se invita a los estudiantes a reunirse en círculo, hablan entre todos sobre los encuentros que vivieron, el encuentro o la actividad que haya tenido mayor significancia y que se puede transferir en la vida cotidiana.

Durante: se realiza un juego predeportivo para la activación, luego se reúnen los equipos establecidos para determinar reglas y acuerdos de convivencia.

Después: al terminar el partido de Golombiao, se hace la evaluación en conjunto de los equipos mientras estiran, los estudiantes investigadores se encargan de guiar la palabra realizando algunas preguntas de reflexión.

Análisis De Resultados Narrativo

El análisis en la investigación cualitativa constituye un proceso fundamental mediante el cual los datos recolectados son organizados, interpretados y dotados de significado, trascendiendo la simple descripción para dar lugar a la comprensión profunda de los fenómenos estudiados. De acuerdo con Creswell (2014) este proceso implica preparar los datos, explorarlos, codificarlos y representarlos, con el fin de identificar patrones y construir interpretaciones coherentes con los objetivos del estudio. Bajo otra mirada, Miles et al. (2014) plantean que el análisis cualitativo consiste en un proceso interactivo y cíclico de reducción, organización y conclusión de los datos, donde el investigador desempeña un papel activo en la construcción de significado.

En el marco de este estudio, el análisis se orienta mediante una estrategia de codificación deductiva, apoyada en el uso del software ATLAS.ti, lo que permite un análisis sistemático y riguroso de la información. A partir de la malla curricular sobre la educación de las HSE en las instituciones educativas propuesto por el MEN, se define un sistema inicial de categorías como autoconciencia, autorregulación, habilidades sociales, toma de decisiones, entre otras, que guía la lectura analítica de los datos. Posteriormente, las unidades de significado identificadas en las entrevistas son codificadas dentro del software, facilitando la organización de la información para la posterior identificación de patrones, recurrencias y relaciones entre categorías. Este proceso permite contrastar los hallazgos con los referentes teóricos, además de profundizar en la comprensión de las experiencias de los participantes, garantizando coherencia metodológica y solidez interpretativa en el desarrollo de la investigación.

El análisis de resultados narrativos surge como una estrategia interpretativa dentro de la investigación cualitativa que permite al grupo investigador comprender la experiencia humana a partir de los relatos contruidos por los participantes. En este sentido, Polkinghorne (1995) plantea que el análisis narrativo implica la configuración de datos dispersos en estructuras de significado organizadas en forma de historias que adquieren coherencia a través de una secuencia temporal y una trama que les otorga sentido. Desde esta perspectiva, los relatos no son simples descripciones de la realidad, sino construcciones que integran experiencias, intenciones y contextos, permitiendo interpretar la acción humana desde una lógica narrativa.

Por su parte, Riessman (2008) amplía esta comprensión al señalar que el análisis narrativo no se limita al contenido de lo narrado, sino que también considera la forma en que las historias son contadas, el contexto en el que emergen y las intenciones comunicativas de los sujetos, entendiendo los relatos como prácticas discursivas que reflejan procesos de construcción de identidad. Lo anterior implica que el investigador no solo interpreta qué se dice, sino también cómo se dice y para qué se dice. De igual manera, González Rey (2007) señala que el análisis cualitativo debe orientarse a la comprensión de los sentidos subjetivos que emergen en los discursos, reconociendo que las narrativas son expresiones simbólicas en las que se articulan emociones, significados y construcciones sociales. El análisis de resultados narrativos permite interpretar no solo las experiencias relatadas, sino también los procesos de significación que las sustentan, lo cual resulta especialmente relevante en investigaciones centradas en dimensiones socioemocionales.

El análisis narrativo de resultados se configura entonces como un proceso interpretativo complejo que integra la organización de los datos en relatos coherentes, el análisis de sus estructuras y contenidos, la comprensión profunda de los significados que emergen en la experiencia humana, consolidándose como una herramienta fundamental para investigar fenómenos educativos y sociales, permitiendo dar voz a los sujetos para comprender la realidad desde sus propias perspectivas.

A continuación, se pone en evidencia el resultado dentro del proceso desarrollado con los encuentros, donde estudiantes e interventores forman parte de una unidad de creación y experimentación del conocimiento, tomando como tema central las HSE, a partir de la vinculación con un entorno, desde el autorreconocimiento y el reconocimiento del otro, desembocando en narrativas, historias y reflexiones expresadas a través de escritos, voces, dibujos, colores y acciones, entre otros. A partir de este punto se procede a explicar, desde el análisis narrativo, cómo se llevaron a cabo los encuentros previamente definidos en el diseño metodológico, entendiendo que el factor pedagógico y humano conforman la esencia del impacto producido desde el deporte como práctica corporal significativa, concebida en este proyecto a través del Golombiao.

¿Quién Soy? (Autoconciencia)

Se reconoce como autoconciencia aquella habilidad que permite reconocer las emociones percibidas en sí mismo, así como su impacto frente a las respuestas y comportamientos del día a día, a partir de la autoconciencia es posible desarrollar procesos de autorregulación emocional, junto a la concepción de un autoconcepto, referente a fortalezas, deseos y limitaciones propias (Merlano, 2004).

La autoconciencia es una habilidad que se compone por tres elementos claves, la autorregulación, que permite gestionar las emociones, identificando su incidencia en el comportamiento junto a la causa que las produce; autoaceptación, que más allá de aceptar las emociones percibidas, concibe el desarrollo de la identidad junto al autoconcepto; y la autoeficacia, como la capacidad de ser consciente de las habilidades, falencias, deseos y características propias en favor del logro de algún objetivo (Bisquerra & Pérez, 2007; Boekaerts et al., 2005; Lega et al., 2009).

En el módulo 1 se pretende establecer dinámicas que permitan a los estudiantes desarrollar un proceso introspectivo de exploración que relaciona el concepto de cuerpo y autoconciencia, respecto al espacio y el juego, a partir de la reflexión.

Reconozco Mis Emociones A Partir De Mi Cuerpo

Este apartado supone inicialmente pensar con y desde el cuerpo, es una acción reflexiva donde se identifica lo corporal, más que una parte ajena al estudiante, es lo que le ocurre en el día a día, para ello se plantea una pauta reflexiva donde el estudiante más allá de identificar las emociones en su cotidianidad se cuestione que ocurre corporalmente cuando percibe alguna emoción, de esta forma se establece el primer puente entre cuerpo - emoción.

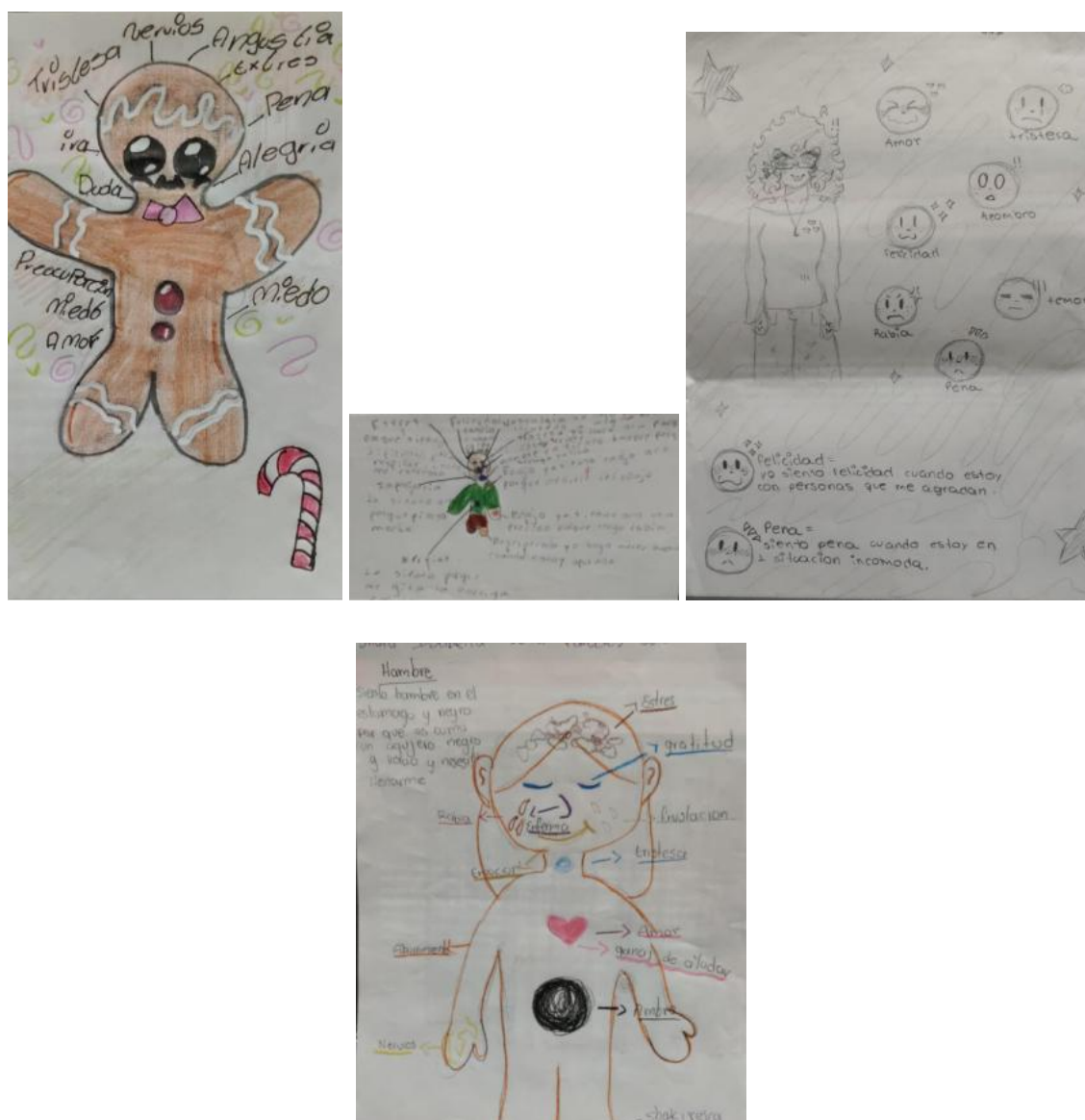
“sí, las emociones se sienten en el cuerpo, ejemplo: Alegría en el pecho o cara, miedo en el estómago o en el corazón, tristeza en los ojos, enojo tensión en el cuerpo y manos” Raíz 603.

En el primer encuentro se desarrolla la corpografía inicial, entendiéndose como una cartografía que comunica los significados que le da el estudiante a su sentido de corporeidad, atendiendo a sus niveles sensitivos con un lenguaje propio y simbólico, con este ejercicio inicial se pretende despertar la visión desde la experiencia encarnada en el cuerpo, que se pretende mantener durante todo el proceso en los siguientes módulos. Para la realización de

esta corpografía se atiende al imaginario del autoconcepto de los estudiantes, por ello se plantea como idea principal dibujar una silueta corporal donde se representan aquellas zonas en las cuales se ven reflejadas las emociones, a partir de esta propuesta se da libertad a la creación de la ilustración de los estudiantes, resultando en una amplia variedad de pequeños mapas corporales con diversas variantes entre sí, entre formas y colores.

Figura 10

Corpografías, primer encuentro



La variedad de emociones y su localización para cada estudiante, es decir, la subjetividad es evidente en lo expresado por las corpografías, no obstante, se encuentran

algunos puntos en común, dentro de estos se puede referenciar el uso de conceptos abstractos que no se refieren explícitamente a determinadas partes anatómicas, el ejemplo de esto se encuentra en las narrativas al hacer uso del término corazón.

“sí, las siento en la mayoría de mi cuerpo, la alegría en el corazón, la tristeza también en el corazón” marea 603.

“Si, alegría en el corazón, mariposas en el estómago” calma 603.

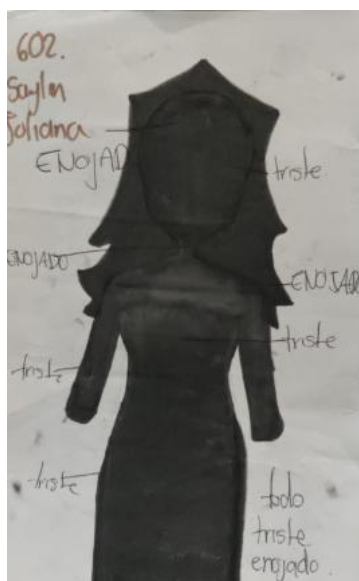
Figura 11

Corpografía con un corazón

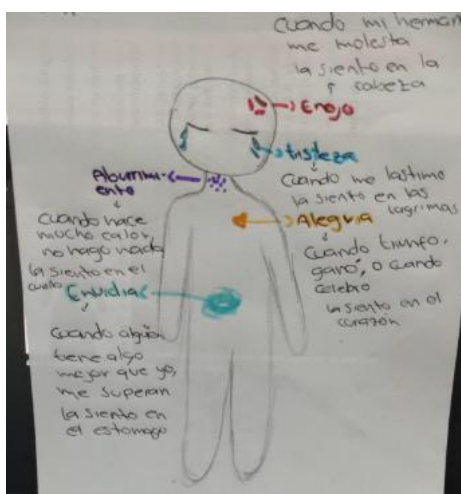


En la anterior cartografía corporal, adicional al uso de colores en diversas partes del cuerpo, para expresar diferentes emociones se demuestra un dibujo en el pecho del corazón como simbología.

Las corpografías desarrolladas en este encuentro no buscan retratar una fotografía exacta de como se ve el estudiante, más bien plantea dar voz a la creatividad del estudiante en relación con su identidad y el sentido de corporeidad en razón de las emociones percibidas, en ese sentido los colores y formas usadas cumplen una función de acuerdo con el significado que el estudiante le da.

Figura 12*Corpografía negra*

Se observa una silueta que está completamente ilustrada con el color negro, simbolizando las dos emociones percibidas en la corpografía, la tristeza y el enojo.

Figura 13*Corpografías formas y colores*

Se evidencia el manejo de varios colores y formas en relación a la emoción.

¿Quién Soy Cuando Juego?

En un siguiente momento, tras el reconocimiento de las emociones en la cotidianidad es pertinente iniciar la inmersión en el deporte, por ello, en el segundo encuentro se mantiene la perspectiva del reconocimiento corporal, pero en este caso se realiza tras una práctica deportiva, el microfútbol, de esta forma se abre un cuestionamiento, ¿cuándo se practica algún deporte, las emociones cambian?

“Si, porque cuando nos movemos sentimos las cosas” Rio 601.

“Si, porque el cuerpo hace acciones que ni siquiera uno se da cuenta” Huella 601.

En ese sentido, teniendo en cuenta que el cuerpo, al estar en movimiento y al entrar en una dinámica de carácter competitivo con otros estudiantes, ¿qué cambios son percibidos?

“Antes ganas de jugar, pero después, siempre por dentro tengo tristeza” Latido 601.

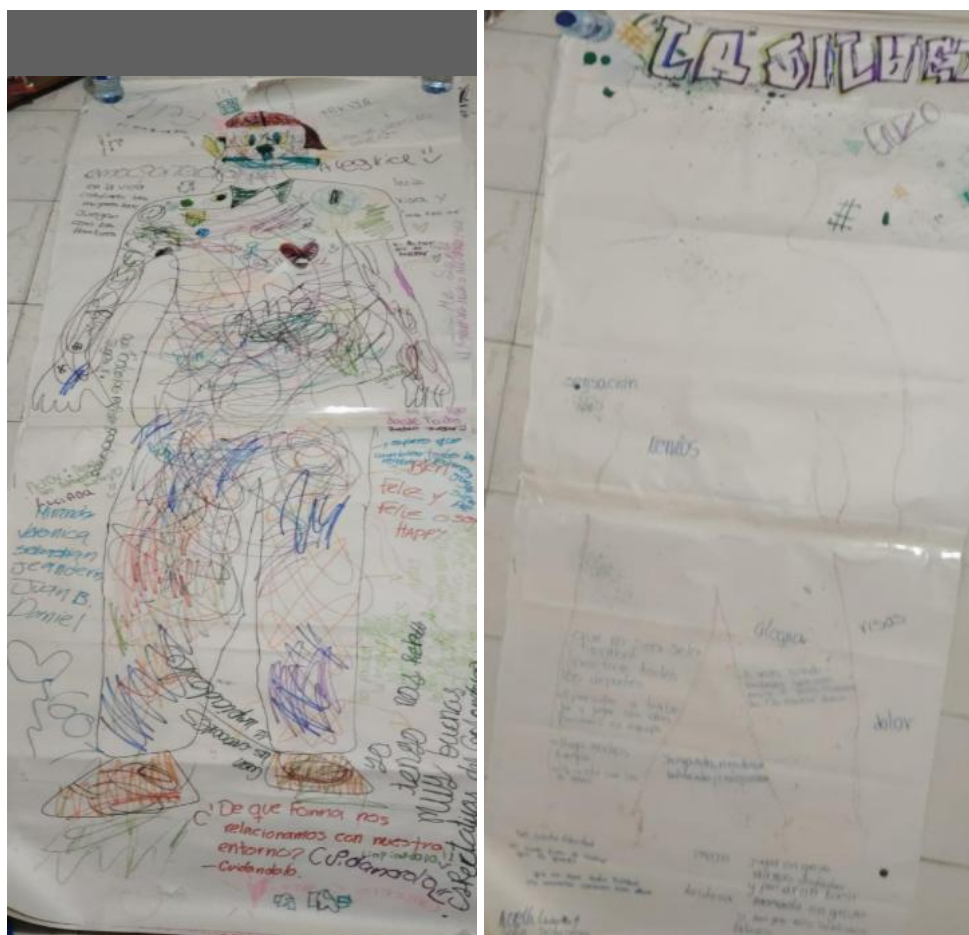
“yo antes de jugar sentí aburrimiento de no hacer nada y cuando estaba jugando sentí alegría de jugar” Brillo 601.

Durante el juego pueden ocurrir varias cuestiones, de igual forma el resultado puede variar, en los comentarios anteriores se consigue evidenciar que las emociones pueden tener cambios posteriores a la práctica deportiva, no obstante, durante el desarrollo de la práctica ¿es posible evidenciar elementos del autoconocimiento como la autoeficacia o la autoeficacia?

“Feliz si pierdo, feliz si gano, porque sé que di todo”Destello 601.

“Me siento alegre, siento que soy yo” Abrazo 603.

Las preguntas anteriores, junto a las respuestas dadas por los estudiantes en sus narrativas sirven como contexto para el ejercicio central del encuentro 2, la corpografía deportiva, se trata de una corpografía desarrollada por grupos, esta dinámica pensada, no solo por eficiencia en el desarrollo de la actividad, sino por plantear la similitud del ejercicio con la práctica deportiva, en grupos. A partir de la práctica deportiva se desarrolla una corpografía influenciada por lo ocurrido durante el partido, es un reconocimiento al cuerpo durante la competencia junto a los significados que tiene la práctica para los estudiantes a nivel emocional.

Figura 14*Corpografías deportivas grupales*

El ejercicio pone en convergencia el sentir individual con el colectivo, donde varias de las ideas de un integrante del equipo terminan representando emociones que los demás comparten, así mismo representa un diálogo entre corporeidades individuales en un solo espacio, esto representa un punto ideal que introduce al estudiante al reconocimiento posterior al propio, identificar que las emociones percibidas autónomamente terminan influyendo en las relaciones que se establecen con el exterior, reconocer que existen cuerpos ajenos al propio, cuerpos con los que se compite en el deporte.

Figura 15*Corpografía, libertad de expresión*

En algunos casos, incentivar la creatividad y libertad de expresión para los estudiantes resulta en ejercicios similares al anterior, parecido a un arte urbano, donde se expresa gran cantidad de pensamientos referentes a lo vivido por ellos en su experiencia de su realidad o cotidianidad, con lenguaje propio de estos entornos, evidenciando, que se ven permeados por un contexto donde la tecnología tiene un rol vital, así como algunas de las dinámicas sociales que evidencian en su contexto.

¿Cómo Soy En Donde Juego?

El proceso de autoconocimiento resulta el primer paso en el desarrollo de la unidad didáctica, donde inicialmente se establece un diálogo autónomo referente a las emociones

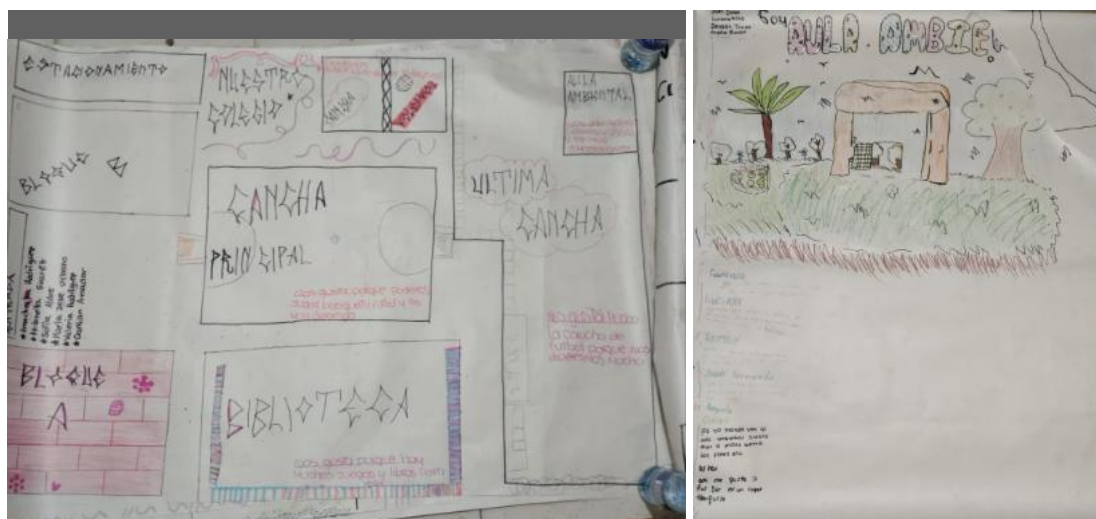
propias en relación al sentido de corporeidad, no obstante se reconoce que las emociones auto percibidas, así como el movimiento, encuentran una diversidad de individualidades que interactúan entre sí en diferentes contextos, como el juego o el deporte, no obstante todo esto ocurre en un espacio determinado, cada historia se desarrolla en un escenario, por ello, para el tercer encuentro se plantea la cancha de fútbol como escenario de las narrativas de los estudiantes, donde se percibe la auto aceptación en el lugar de juego, para ello la actividad central del encuentro recibe el nombre de cartografía sensible.

“Yo siento miedo, creo que me van a pegar un balonazo.” Grieta 602.

Para el tercer encuentro se sitúa el mapa fuera del cuerpo, la cartografía sensible pretende reconocer un espacio de forma simbólica, son los lugares que se habitan y se ocupan, donde se viven experiencias significativas y se interactúa con todo un entorno, en ese sentido la cartografía sensible trasciende de ser solo el reconocimiento de un lugar para reconocerlo como propio, adentrarse en el mismo con una perspectiva diferente con el fin de resignificar de acuerdo a las experiencias obtenidas en el lugar y lo que genera el lugar en cada uno (Cano, 2021).

Figura 16

Cartografías sensibles del colegio



Al observar las cartografías desarrolladas en general existen algunos elementos que tienden a ser comunes, inicialmente la mayoría, está altamente relacionadas con las emociones que generan las partes de la cancha, a partir de ello se generan afinidades o incomodidades, esto responde al componente de autorregulación donde se identifican

experiencias previas, en ese sentido la cartografía sensible expone más que el reconocimiento de un espacio por su organización espacial o infraestructura, se piensa desde lo vivido previamente, se responde a vivencias deportivas, donde un elemento común en cartografías y narrativas son los “balonazos” recibidos que pueden generar un rechazo a la práctica, o por el contrario la satisfacción por el componente lúdico que representa el deporte, por ende una afinidad con este y con espacios en concreto del colegio donde se pueden hacer prácticas deportivas. Por otra parte, las narrativas complementan las cartografías, donde se puede observar el desarrollo de otros componentes de la autoaceptación.

“Tengo muchas: una vez íbamos perdiendo 7-0 y remontamos con 7 goles. Un día estábamos jugando fútbol e íbamos perdiendo 3-0, y remonte, y me patearon un pie, me lesioné, algo se desenchajó, y tenía el pie torcido y golpeándome la rodilla, fin” Chispa 602.

“En mi posición de arquero es angustia, miedo a Dilan y angustia que me metan el gol” Nudo 602.

Algunas de las cartografías también representan historias que no son propias, es decir que han sido observadas, un elemento que se repite en algunas de las cartografías es la descripción de dinámicas que desarrollan algunos estudiantes de otros cursos, relacionadas, por ejemplo, a relaciones afectivas, esto indica que el espacio y la interacción con otras personas influye en las emociones percibidas, de igual forma las emociones presentes constantemente en determinado lugar le dan una connotación significativa al mismo.

Figura 17*Cartografías formas y colores*

¡Pa' Las Que Sea! (Empatía)

Se determina que para lograr reconocer al otro debe existir el autoconcepto, para posteriormente reconocer al otro, la empatía según Hoffman, (2000) es la habilidad que le permite a una persona entender, conectar emocionalmente y actuar en beneficio del bienestar de las demás personas. Implica un proceso de desarrollo progresivo para experimentar y responder a las emociones de otras personas, reconociendo conscientemente el mundo emocional de las personas a su alrededor.

“La empatía es la forma de ayudar al otro de alguna u otra manera, un detalle pequeño importa mucho.” Presencia.

“Comprender cómo se siente el compañero, y nosotros hacer cosas así sean mínimas para ayudar a que se sienta mejor, ya que pueden ser muy valiosas.” Abrigo.

En este sentido se evidencia cómo los estudiantes entienden la toma de perspectiva como el estar en el lugar del otro nos permite entender su situación, que sin importar la magnitud del gesto puede ser de gran ayuda para el que lo recibe, estas interacciones fortalecen la comprensión y comunicación entre sí. pero ¿Cómo se percibe que el compañero necesita de ayuda?

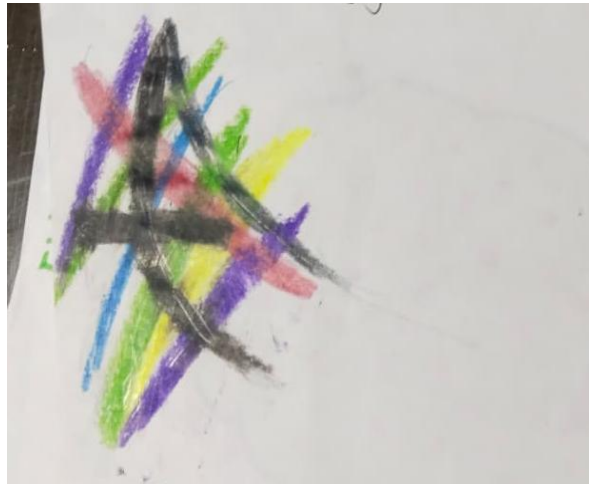
“Escuchándolo y también por sus expresiones y comportamientos.” Oído.

Dentro de la práctica del Golombiao surgen muchas emociones, de acuerdo a la experiencia, el estímulo o las situaciones del momento. Esto ocurre a partir del juego colectivo en el que este se desenvuelve, donde los gestos, las expresiones auditivas y los comportamientos pueden llegar a reflejar la emoción del instante. El Golombiao permite trabajar la empatía de modo que las emociones puedan ser conocidas, comprendidas y gestionadas.

De acuerdo a todo este sinfín de sentires dentro de la práctica, se le asigna un color a cada emoción, y cada artista, al escuchar la experiencia de su compañero, va pintando de manera abstracta sus sentires dentro del campo de juego. No se busca una forma específica, sino plasmar esa sensibilidad del encuentro de manera genuina, dejando que emerja la emoción que predominó sobre las demás.

Figura 18

Una pintura, una historia



Esta imagen nos permite ver una historia, un juego, un sentir, esta es la narrativa visual de un conjunto de emociones sentidas en un juego y como este camino no es lineal, a medida que avanza el juego por diferentes vivencias todo se siente de una manera diferente, sin saber específicamente qué situaciones desencadenan esas emociones, se nota que no hay un solo color, cada momento destaca una emoción, con cada experiencia y acción nueva se genera un estímulo diferente.

A medida que se va narrando, se va pintando, no hay forma, no hay un orden a simple vista, pero tiene un sentido específico de sentires, de acuerdo al contexto responde a unas experiencias vividas físicamente y como el otro lo plasma de forma gráfica, expresando sin palabras las emociones percibidas en la narrativa.

¿Dónde Siento?

Figura 19

Emociones y colores en una pintura



Este es el mismo ejercicio pero se ve una diferencia a simple vista y es que esta pintora pone esas emociones en partes específicas de la silueta de una persona, aunque es el mismo ejercicio, la creatividad y toma de decisiones lleva a plasmar las narrativas de maneras diferentes, no hay reglas, no hay parámetros, solo escuchar para plasmar, entendido así que las emociones se pueden sentir en lugares diferentes del cuerpo, esto ya se evidencia en el primer módulo, donde se le da un lugar del cuerpo a cada emoción propia, entonces surge el cuestionamiento: ¿por qué no plasmarlo en el otro? La historia narrada a partir de la ilustración responde dicha pregunta, se ve el color amarillo en una parte grande del cuerpo, la rabia en la parte superior, en la cara y cabeza, es una subjetividad que le da el pintor a su pintura.

El cuerpo también habla, cada movimiento dentro de la cancha cuenta una historia que las palabras muchas veces no consiguen nombrar: una carrera, un golpe, un gol o el silencio después de una jugada difícil, todos son lenguajes del cuerpo que expresan lo que se vive en el interior, por eso, pintar, no se trata solo de recordar lo que

pasó, sino de escucha, pero la pregunta es: ¿Los colores consiguen evidenciar las emociones?

“si, por ejemplo yo me identifico con el azul ya que si representa algo triste y el amarillo feliz , eso senti en el juego.” Atención.

“ si, porque cada uno tenía su significado en cada color y sus emociones , así las ponemos en el dibujo.”Vínculo.

En este ejercicio es de suma importancia escuchar con atención cada momento de la narrativa, pues en cada historia contada no se menciona ninguna emoción, solo la acción. Cada pintor refleja su subjetividad y asocia una emoción a la narrativa escuchada, lo que se busca reconocer al otro, retratando las emociones ajenas desde la forma en las cuales son interpretadas desde la perspectiva propia, entonces. ¿Se podría comunicar lo que se siente solo de manera verbal? ¿o se encuentran formas diferentes de expresión que permita al entorno saber que algo no anda bien o por otro lado que todo anda de maravilla?

“Es importante porque la comunicación nos ayuda a entender las emociones del otro si está triste o feliz y ponerse en su lugar” Reflejo.

“Es contarle a otra persona sus emociones o cómo se siente esa persona.” Silueta.

Para estos estudiantes, la comunicación verbal ayuda y facilita el entender la posición del otro: qué lo lleva a actuar de determinada forma, así, cómo acompañar ese momento, ya sea en la alegría o en la tristeza. Es una inmersión de sentires que, si se logran comunicar de manera precisa, puede generar un apoyo sensible por parte de quienes hacen parte del entorno. Entonces surge la pregunta: ¿si no se comunica lo que se siente, nadie lo percibe?

Sin embargo, en ocasiones solo con una mirada, una palabra o una acción se puede identificar la emoción del momento, o incluso un sentimiento más duradero originado por situaciones diversas que se presentan en el camino. El cuerpo y la presencia del otro hablan antes que las palabras, quienes comparten un mismo espacio aprenden, con el tiempo, a leer esos lenguajes silenciosos.

El colegio ocupa gran parte del día de los estudiantes, por lo tanto, los vínculos que allí se generan son especialmente significativos. La frecuencia del encuentro, la rutina compartida, junto a los momentos vividos en conjunto hacen que las relaciones se profundicen y que la sensibilidad hacia el otro se afine. No es casualidad que sea en este espacio donde muchas veces se aprende a reconocer al compañero, a notar cuando algo no está bien, a celebrar los logros juntos y a sostenerse mutuamente en las dificultades.

Porque el cuidado mutuo no siempre necesita grandes gestos. A veces basta con estar presente, con preguntar cómo está el otro y escuchar de verdad, con ofrecer una mano sin que nadie la pida. Esa es la empatía que nace del vínculo, del tiempo compartido y de la disposición genuina de sentir con el otro. ¿Cómo identifica que un compañero está desanimado?

“Cara larga, callado, no habla con nadie y sólo y amargado.” Llovizna.

“Porque en su cara se ve y gesto fácil se nota.” Fondo

Todo esto se analiza sin antes explicar a los estudiantes qué es la empatía, y sin partir de una definición establecida, esto con un propósito claro: conocer cómo ellos, desde su propio contexto, han configurado su concepto del vivir, concibiendo de qué forma aprender, entienden y contextualizan este concepto. Es desde ese punto de partida que surge la pregunta central: ¿qué es la empatía?

No se trata únicamente de responder desde el conocimiento teórico, sino también desde el actuar con el otro, desde lo que se hace, se dice o se ofrece cuando alguien más lo necesita. La empatía no vive solo en las palabras, vive en los gestos, en las decisiones y en la disposición de estar presente.

Esta habilidad aplica tanto en emociones que generan alegría y bienestar, como en aquellas que vulneran el estado emocional del otro. Sin embargo, es precisamente en estas últimas donde la empatía se hace prioritaria, frente a la tristeza, la angustia o el dolor. La presencia física y el apoyo real del otro cobran un valor que ninguna palabra puede reemplazar, en ese sentido, un abrazo, sentarse al lado, no dejar solo al

compañero, son actos sencillos que demuestran que la empatía también se construye con el cuerpo y con la cercanía. ¿Qué entiende por empatía?

“Yo creo que la empatía es como ponerse en los zapatos de los otros, o sea, compartir con mis compañeros y ayudarlos en las cosas que necesitan ayuda” Abrigo

Por eso, antes de definirla, se invita a sentirla, a reconocerla en los propios recuerdos y experiencias, porque la empatía no es la que se aprende de memoria, sino la que ya se ha vivido sin saber que tenía nombre. En el Golombiao se vivencian diferentes roles, que permiten ver el desarrollo de distintas perspectivas pero ¿Todos viven un mismo juego de la misma forma?

"No, porque todos somos personas diferentes y sentimos emociones diferentes.”
Semillas.

“No porque no somos la misma persona y no tenemos el mismo pensamiento” Frutos.

“Pues a veces sí y otras veces no, pues en mi caso, por ejemplo, cuando juego fútbol casi nunca me pasan la pelota. Así que no todos nos sentimos igual.” Lazo

Las voces de los estudiantes coinciden en señalar que el Golombiao no es vivido de la misma manera por todos sus participantes, lo expresa desde una perspectiva emocional cada persona es diferente, por lo tanto, siente el juego de forma distinta. se refuerza esta idea apuntando a la diversidad de pensamiento como factor que hace imposible una experiencia colectiva idéntica. Por su parte, el estudiante Lazo aporta una mirada matizada y situada: reconoce que puede haber momentos compartidos, pero introduce un elemento concreto de exclusión al no recibir el balón que evidencia cómo las dinámicas dentro del juego generan vivencias desiguales.

En conjunto, estas respuestas revelan que el Golombiao, aunque se juega en un mismo espacio y bajo unas mismas reglas, es una experiencia profundamente subjetiva, atravesada por la identidad, el pensamiento y la participación real de cada jugador. La experiencia del estudiante es especialmente significativa porque muestra que la desigualdad no siempre es abstracta, a veces se siente tan concreta como esperar un pase que nunca llega. Por esto tener un rol diferente proyecta un panorama que trasciende lo que es el golombiao, no solo se trata

de jugar, sino también ver desde afuera los diferentes momentos que puedan generar emociones muy fuertes desde el entendimiento del otro.

Echarle Leña Al Fuego (Manejo De Conflictos)

La escuela es el lugar clave para la formación social y no solo académica. Más que transmitir conocimientos, se presenta como un escenario donde la diversidad es central y positiva, donde se aprende a convivir el reconocer al otro en su diferencia. Además, se subraya que la educación debe garantizar condiciones de equidad e inclusión, entendidas como necesarias para que cada persona pueda desarrollar relaciones basadas en el respeto (Suarez, 2020).

El conflicto es inherente a toda acción del ser humano, este no se puede posicionar en algo bueno o malo sino que es necesario para las relaciones sociales e interpersonales (Bisquerra, 2009). Partiendo de esto resulta necesario preparar a los estudiantes para el mundo cambiante, en el que el estudiante debe relacionarse consigo mismo y con los otros para construir de manera colectiva la realidad. “El conflicto hace desarrollar y poner en funcionamiento las capacidades cognitivas y emocionales de la persona al implicar una interacción social” (Bisquerra, 2009, p.211). Es notable la relación que existe entre el conflicto y las emociones. El conflicto genera emociones que pueden agravarlos y estas emociones al no gestionarse adecuadamente (no dañarse a sí mismo ni a los otros) pueden generar conflictos de difícil solución.

En el presente proyecto, el conflicto se comprende como aquellas situaciones en las que una o más personas entran en oposición o desacuerdo de intereses, donde las emociones desempeñan un papel fundamental en la forma en que se perciben, en consecuencia, las relaciones entre las partes se pueden ver fortalecidas o debilitadas según las oportunidades y los procedimientos que se adopten para abordarlo. Así como en las interacciones humanas se construyen vínculos basados en la cercanía, la coincidencia, la identificación y la reciprocidad, también emergen de manera frecuente emociones en dirección opuesta. Desde esta perspectiva, el conflicto se reconoce como un fenómeno inevitable que en ocasiones es impredecible, pero a la vez como una realidad susceptible de administrar, resolver y/o transformar, lo que implica asumirlo

no sólo como una dificultad, sino también como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento relacional (Unidad de apoyo a la transversalidad, 2006, pp. 11-12).

Pero, ¿Qué entienden por conflicto los estudiantes?

“Una pelea sin golpes como una idea vs otra idea.” Chispas.

“Es un problema en 2 o más personas que no están de acuerdo.” Laberinto.

“Una discusión entre dos o más personas que no están de acuerdo”Fricción.

“Un desacuerdo o una injusticia que se tiene que hablar”Nudo.

De esta manera se evidencia que la definición que tienen los estudiantes está condicionada a los términos que pueden percibir en su realidad. Sin embargo está implícito que conocen que el otro opina diferente, por eso en algunas situaciones se entra en desacuerdo, desde este punto de partida se da paso a reconocer ¿Qué acciones ocurren para catalogarlo cómo conflicto?

“Se hace un reclamo o se hace un debate para ver quien gana la votación” Fuego.

“Se pelean y si se vuelve fuerte se agarran con puños” Quiebre.

“Puede suceder pelear, se empujan y se insultan” Caos.

En este apartado se les solicita a los estudiantes mencionar situaciones o casos para poder conocer la claridad que tienen sobre el conflicto y que situaciones entrarían allí.

“En un partido me sacaron roja porque le barri al balón y el niño se cayó” Barrera.

“Mi vida es un conflicto” Filo

“Arbitro comprado/ que un niño sea árbitro y pase por encima de las faltas u otra cosa solo porque en ese equipo está un amigo o familiar, o por el simple hecho que le hayan pagado” Derrumbe.

“cuando juego un partido de fútbol y cuando me hacen una falta muy agresiva y le sacan tarjeta amarilla” Brillo.

Se conoce que el Golombiao se fundamenta en los siete principios de convivencia junto de la mano con el tema transversal (las HSE). Se resalta en este acapite los principios de la “No violencia” “Libertad de expresión”, “No discriminación” e “igualdad” que se encuentran estrechamente relacionados con la presente habilidad socioemocional (manejo de conflictos). Como el conflicto puede presentarse en cualquier momento, situación y contextos. Al ser esto inherente, se les pregunta, ¿Han tenido conflictos mientras juegan?

“Si, cuando juego fútbol y hacen una falta y no la cobran” Oleaje.

“si, cuando no me pasan el balón o me critican como juego” Muro.

“He tenido que le pegó a algunos sin querer y lo toman mal” Remolino.

“Cuando el equipo perdedor dice muchas cosas” Astilla.

Después de haber hecho el ejercicio de visibilizar en que está presente el conflicto y ellos como lo detectan. Se pasa a identificar qué emociones surgen tanto a nivel propio como a nivel del otro cuando esto sucede. Para poder evidenciar esto, en uno de los encuentros de este módulo se planteó una actividad en la cual básicamente unos tendrían algunas funciones específicas y otros no, con el objetivo de reconocer las diferencias entre los individuos, mediante situaciones problema motrices evidenciadas en la práctica del Golombiao, para llegar a su resolución y mejorar el trabajo en equipo. Lo que se puede evidenciar gracias a la siguiente pregunta: ¿cómo se sintió al desconocer porque el compañero realiza acciones diferentes?

“con rabia ya que no son los pases que yo quería” Revuelta.

“se sentía raro porque santi siempre hace pases” Distancia.

“feliz porque estaba conociendo nuevas emociones” Armonía.

Al modificar la realidad a la que normalmente están acostumbrados y así mismo a los problemas que también suelen surgir, el hecho que se cambien varias micro

situaciones hace que su cerebro se repiense y cuestione realmente lo que está pasando y cómo debería reaccionar y/o sentir al respecto.

Esta propuesta de las funciones específicas a algunos estudiantes en específico, también iba de la mano junto con la observación de encuentros anteriores con el fin de ponerle una función a estudiantes que les costaba lograr una mayor interacción en las actividades, principalmente en la práctica deportiva, con este papel asignado se puede apreciar la siguiente respuesta.

“me sentí diferente a los demás y que todos éramos diferentes” Sombra.

Con esta respuesta se puede dar razón sobre la diversidad, junto a su capacidad de enriquecer su mundo escolar, reconocer al otro como sujeto, ser vivo, sintiente y pensante, permite respetarlo y verlo como persona con derechos. Las diferencias no dividen sino la falta de empatía frente a estas.

Ese devenir de la vida en relación con los otros, donde el conflicto es una experiencia inevitable, conlleva necesariamente la vivencia de emociones, entendidas como mecanismos biológicos fundamentales que permiten a las personas responder ante distintas situaciones según las percepciones que construyen sobre sí mismas y sobre el entorno que las rodea. Así, las emociones no solo cumplen una función adaptativa orientada a la supervivencia, sino que también adquieren un sentido más profundo al incidir en la búsqueda del bienestar y en la manera en que se configuran las relaciones y las respuestas frente a las experiencias cotidianas (Alzate et al., 2020).

Al reconocer las emociones que surgen cuando alguien realiza algo inesperado o algo que no se quiere, existe un porqué, sin embargo, es fundamental comprender estas emociones, actitudes y reacciones que surgen frente al conflicto durante el juego y no simplemente en reconocerlas sino asimilarlas. ¿Cómo se siente en esos momentos?

“Me siento con miedo porque de pronto me meto en un problema” Abismo.

“Rabia , enojo e incomodidad” Negro.

“Me da tristeza y a la vez pena y vergüenza” Azul.

“Asustada porque pienso mucho por si después de esto que va a pasar” Red.

“Mucha rabia y mucha ansiedad” Rojo.

Al ser conscientes como los hace sentir este tipo de situaciones en la cual a la mayoría incomoda emocionalmente pueden permitirse reconocer y comprender cómo se sienten, se puede pasar al siguiente nivel, identificar y comprender las emociones del otro, a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué emociones identificó en el compañero a la luz de esa situación?

“Rabia, tristeza” Sacudida.

“identifique que algunos tenían felicidad y adrenalina” Amarillo.

“furia, miedo, asombro” Cueva.

Al ya poder identificar las emociones y sensaciones del otro y de sí mismo, se invita a reflexionar a los estudiantes sobre el reencauzamiento de las emociones y si es precisamente la acumulación emocional no gestionada la que desencadena los conflictos, se puede observar con la siguiente pregunta: ¿Creen que los conflictos fuertes se dan por emociones acumuladas? ¿Qué emociones identifica?

“si, cuando uno lleva días malos, segundos, le da rabia y explota” Tormenta.

“rencor, enojo e ira, lo hacen explotar a uno” Abismo.

“si la rabia interna, los problemas en casa” Quiebre.

“la rabia hace llenarnos de tristeza” Profundo.

Teniendo en cuenta que en la escuela convergen múltiples personas que traen consigo concepciones y aprendizajes contruidos en sus entornos familiares, estas se expresan y se ponen en juego dentro del contexto escolar, se hace necesario que la institución educativa se configure como un espacio significativo donde las experiencias de los NNAJ contribuyan a comprender las diversas conflictividades presentes en la vida escolar. De este modo, no se trata sólo de evidenciar dichas tensiones, sino de interpretarlas como oportunidades formativas que permitan abordarlas de manera

pedagógica, favoreciendo procesos de reflexión, convivencia y transformación dentro de la comunidad educativa (Alzate et al., 2020, p.249). En este sentido, resulta pertinente comprender qué se entiende por resolución de conflictos según los estudiantes:

“Reclamar: reclamar es decirle a la persona que no está de acuerdo, o revertir una situación "injusta". Dialogar: Dialogar es hablar con una persona como todos los días”
vaivén.

“Hay una diferencia clave: Dialogar es hablar sin pelear y reclamar es como pedir algo de forma grosera” Dilema.

Esta voluntad implica, en primer lugar, asumir los conflictos de forma directa, es decir, hacerlos visibles dentro de la interacción interpersonal o grupal para poder nombrarlos y comprenderlos; y, en segundo lugar, adoptar una postura frente a ellos y frente a los otros, decidiendo si se abordan o no, así como la manera en que se hará. En este proceso, la calidad de las relaciones y su proyección futura dependen en gran medida de las decisiones que se tomen ante el conflicto. En consecuencia, la resolución pacífica de conflictos se configura como una habilidad social fundamental que fortalece y enriquece los vínculos entre las personas, y que, desde un enfoque colaborativo, supone la participación activa de las partes en la búsqueda de acuerdos, el diálogo y la construcción conjunta de soluciones (Unidad de apoyo a la transversalidad, 2006, p. 13).

Dentro de los cuestionamientos que se realizan existen grandes premisas que dirigen a la resolución y están estrechamente relacionados con las HSE como por ejemplo el hecho inherente de que en cada actividad que se desarrolle debe existir un ganador, o lo equivalente a una posición que genere esta sensación de no solo realizar una actividad sino que considerarse uno de los más destacados en su necesidad de "notarse", dando pie a otra incógnita y es; si realmente se les está prestando el foco que "asumen" deberían estar recibiendo y sentir que realmente sus acciones son vistas, aprobadas y de alguna manera son recompensadas gratificando así un esfuerzo realizado. y surge la necesidad de preguntarles a los estudiantes ¿Es posible llegar a acuerdos sin que alguien “pierda”?

“si es posible porque si en vez de reclamar se resuelven los problemas todos van ganando porque no salen heridos” Estrella.

“sí porque pueden llegar a un acuerdo las personas sin pelear” Claridad.

“Si, es posible dialogando” voz.

Aunque en el contexto escolar persisten premisas muy arraigadas como la idea de que toda actividad debe tener un ganador o que el reconocimiento se obtiene al sobresalir sobre los demás, estas concepciones están siendo cuestionadas desde la experiencia y la voz de los propios estudiantes. En sus respuestas se evidencia una comprensión emergente de la resolución de conflictos desde una lógica distinta a la competitiva, en la que el diálogo, los acuerdos y el bienestar mutuo toman protagonismo. Los estudiantes sugieren que no es necesario que alguien pierda para resolver una situación, sino que, por el contrario, todos pueden “ganar” en la medida en que se evitan daños físicos o emocionales y se prioriza el entendimiento. Esto evidencia el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la comunicación asertiva y la cooperación, y permite inferir que, cuando se generan espacios pedagógicos adecuados, los estudiantes son capaces de resignificar el conflicto, alejándose de una visión centrada en la competencia y acercándose a una perspectiva colaborativa y constructiva de la convivencia.

Sin embargo, para que este tipo de resolución se concrete no es suficiente solo con el diálogo sino que surge la necesidad de indagar sobre una habilidad relacionada fundamental a la hora de llegar a gestionar el conflicto y es “la escucha asertiva” desde allí se plantea la siguiente pregunta: ¿escuchan a los demás?

“yo si los escucho porque no me gusta que se queden hablando solos, eso es de mala educación” Oído.

“si, porque espero que las personas acaben de hablar y no me distraigo cuando hablan” Presencia.

“yo los escucho estando en silencio para luego resolver el problema” receptivo.

Las respuestas de los estudiantes permiten interpretar que la escucha en el contexto del conflicto, lo relacionan a una práctica de respeto, el hecho de esperar turnos al hablar, hacer silencio y no distraerse de tal manera que quien habla perciba que está siendo verdaderamente atendido. En este sentido, no se trata únicamente de oír, sino de disponerse de manera activa que favorezca la comprensión del otro y fortalezca la interacción, especialmente en situaciones de conflicto donde sentirse escuchado resulta clave para construir acuerdos y mejorar la relación.

Ya se ha dicho que el conflicto no es la problemática, sino en la forma en que se soluciona y para ello hay básicamente dos vías, una “la agresiva” en la cual evidentemente hay “un perdedor” donde se satisface y se cumple con las necesidades de uno solo a costa de la insatisfacción de la otra parte en donde probablemente se agrande el conflicto o bien de “manera pacífica” en el cual se procura identificar y tener en cuenta los intereses, las emociones y las expectativas de todas las partes involucradas. De este modo, la resolución del conflicto no implica que alguien pierda, sino que favorece resultados en los que ambas partes se benefician a lo largo del proceso (Alzate et al., 2020; Unidad de apoyo a la transversalidad, 2006). A partir de esto, se pasa a la premisa ¿Cómo abordar los conflictos?

“Pues hablando con calma y tranquilidad” Sereno.

“entender que paso y resolver con argumentos” Tejido.

“Hablando y resolver el conflicto, para llegar a un acuerdo” Eco.

Las respuestas evidencian que los estudiantes destacan la importancia de mantener la tranquilidad y entender qué pasó, lo que sugiere que reconocen el control emocional como condición para abordar las situaciones de manera adecuada. Estas respuestas muestran que la concepción de conflicto que comprenden los estudiantes es que esté se puede alejar de la confrontación directa y se aproxima a prácticas comunicativas más constructivas, partiendo del hecho de que debe educarse en el conflicto más no evitarlo y repensando que la escuela es el espacio privilegiado para fortalecer las habilidades que se ven implicadas necesarias para la transformación de su cotidianidad (Alzate et al., 2020; Unidad de apoyo a la transversalidad, 2006).

En este postulado “emoción y conflicto” se pretende dar a conocer las narrativas por parte de los estudiantes en cómo están estrechamente relacionados los conflictos con las emociones de ambas partes y cómo estas pueden contribuir u obstaculizar el proceso de resolución. Muchas veces la falta de control de estas emociones que aparecen particularmente en estas situaciones como:

“furia, miedo, asombro” Avalancha.

“alegría, enojo, tristeza” Nudo.

Es por esto, que, en algunas ocasiones, frente a estas situaciones de conflicto es importante tener en cuenta qué habilidades pueden favorecer a la resolución del conflicto. Son estas habilidades, actitudes y comportamientos que ayudan a mirar el conflicto como una experiencia propia de la socialización (Unidad de apoyo a la transversalidad, 2006, p. 23).

“la calma, paciencia y respeto” Blanco.

“respirar, hablar, dialogar “Intercambio.

Ahora bien, bajo el supuesto de ¿Qué aprendió jugando el Golombiao ? se resaltan algunas de sus respuestas:

“que hay que dialogar, no pelear” Pausa.

“Que las niñas hacen el primer gol”Feminidad.

“que hay que manejar sus emociones y controlarlas” Armonía.

“no decir lo primero que piense y mantener la tranquilidad” Sereno.

“que en caso de que me golpeen debo controlar mi ira” ¡Para!

Son estas respuestas las que logran evidenciar que el Golombiao no solo es comprendido como un juego sino también como una experiencia formativa en el ámbito socioemocional y convivencial. Los estudiantes por medio del Golombiao reconocen que las primeras acciones que deben realizar para gestionar y/o transformar

el conflicto es “tranquilizarse” y “hablar” sobre la situación que vayan abordar para poder relacionarse de manera sana y pacífica entendiendo y comprendiendo las diferencias y diversidades de los demás.

Por otra parte, se destaca la apropiación que tuvieron los estudiantes respecto a la igualdad de género como principio fundamental de los encuentros, donde ellos mismos promovieron el reconocimiento del otro en condiciones de igualdad y buscaron la manera de fomentar prácticas inclusivas dentro del espacio deportivo.

Finalmente, por medio de estas respuestas se interpreta que el uso del Golombiao funcionó como estrategia para el fortalecimiento de la habilidad socioemocional “el manejo de conflictos”. Más allá de la práctica deportiva, se configura como un espacio didáctico - deportivo y pedagógico donde los estudiantes aprendieron a convivir, respetar normas compartidas y construir relaciones sociales armoniosas y/o gestionadas adecuadamente.

Los Chicos Del Barrio

Se representa la parte final de este viaje, esta nueva toma de perspectiva, una mirada al mundo interno y al contexto, en ese sentido los estudiantes han pasado por momentos de reconocimiento; inicialmente el reconocimiento propio, un despertar de la sensibilidad, los sentires que deja la experiencia de vivir, posteriormente de un mundo exterior; donde se reconoce la existencia de otros, por ello se experimenta la empatía, donde el otro deja de ser un extraño, ya que también es un ser integral, sintiente y pensante. Al interactuar con el otro se presentan las diferencias, se cruza la frontera que supone la individualidad, por tanto se da nacimiento del conflicto, reconocerlo ofrece la posibilidad de vivirlo, trascender la conceptualización de la terminología hasta verle como una oportunidad de avance, diálogo y crecimiento.

Todo esto conlleva al entender la presencia propia en un contexto que impacta en uno mismo, donde se interactúa y por ende cada persona también influye en el entorno, de esta forma aparece el manejo de las emociones en relación a la capacidad social. Sen (2000) da una conceptualización: la habilidad social que permite a cada uno de los individuos, formar parte activa de su entorno, así como reconocer su influencia en la comunidad para favorecer la transformación de la realidad, dicha definición pertenece al término agencia, reconocida

como una de las habilidades socioemocionales de la malla curricular del MEN. A partir de esta HSE, es posible tomar un sentido de comunidad, generando por ende un sentido de pertenencia, a partir de la identificación del entorno y la tolerancia ante los obstáculos o la frustración, en ese sentido no solo se reconoce la comunidad propia, también las culturas ajenas y se posibilita la sana interacción con las mismas.

Por otra parte, al desarrollar la habilidad de agencia, se favorece a su vez la toma de decisiones, necesaria al tomar un rol activo en la comunidad, en este caso, esta HSE se reconoce como aquella habilidad que permite evaluar las distintas opciones que se disponen, desde su origen hasta sus distintas consecuencias de igual forma da la posibilidad de elegir la opción que representa transversalidad con los principios o valores propios, favoreciendo el bien propio y el bien común, al desarrollar esta habilidad se requiere inicialmente el pensamiento crítico, donde se desarrollan reflexiones desde el razonamiento lógico; el pensamiento creativo que genera la resolución de problemas de carácter emocional o social; y la responsabilidad, donde se asumen las acciones propias, así como la autonomía frente a los elementos a cargo de sí mismo (CASEL, 2020).

Comprendiendo que la agencia y la toma de decisiones se ven accionadas dentro de una comunidad, como paso inicial es ideal entender el contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes, por ello se plantea una reflexión referente a aquellos vínculos cercanos y fuertes de cada uno, aquellas personas que hacen parte de su comunidad, encontrando que inicialmente se reconoce a la familia como la primera comunidad a la cual se pertenece y en un segundo plano a los amigos, compañeros y profesores como los pertenecientes de la comunidad.

“Cada día me ayudan mi mamá, mis amigos y mis profesores” hogar 603.

“Con los que vivo mi mamá y mi hermana”. Abrazo 603.

“Mi mamá y mi papá, en el colegio los profesores y mis amigos” Refugio 603.

Puesto que desde los planteamientos de la pedagogía sensible se establece que relacionarse con el otro desde las acciones caporales permite la construcción del conocimiento, identificar la agencia o la toma de decisiones puede partir de entender cómo se plantea el desarrollo de las mismas en la comunidad a la cual cada uno se siente

perteneciente, por ello nace el planteamiento de identificar en qué momentos o lugares es posible ver cómo se ayudan las personas:

“Yo veo a personas ayudándose en el hospital cuando ayudan a los enfermos, entre amigos”
Semilla 603.

“Yo veo personas ayudándose en el hospital, los bomberos, los policías nos ayudan a atrapar gente mala” Apoyo 603.

“Alcaldía, policías” Soporte 603.

¿De forma más cercana a la cotidianidad de cada uno?

“En mi casa mi mamá, me ayuda a hacer mis tareas y cosas del hogar” Abrigo 603.

“Mi mama porque me ayuda a hacer el almuerzo, y peinarme, en el colegio los profes ayudan a los estudiantes a arreglar sus conflictos” Riego 603.

Entender que existen las influencias de las personas desde su rol individual permite comprender que existe una sociedad que se ve beneficiada por el sentido de comunidad que desarrollan las personas, no obstante, si este sentido no existiera ¿qué podría ocurrir?

“Pues habrían conflictos, las tareas y proyectos serían más difíciles, harían lo que quisieran y no habría reglas, todo colapsaría y todos nos aplicaríamos” Desborde 603.

“Estaríamos en caos, cada uno pensaría solo en lo suyo y no en los demás” Enredo 603.

“Todo sería triste, sin amistad ni familia” Distante 603.

Tras lo mencionado por los estudiantes se da cuenta del entendimiento que le dan al sentido de comunidad, de igual forma se logra identificar la forma en la cual se ven inmersos en la misma, identificando sus vínculos con su entorno cercano, de igual forma la valoración que le dan a la misma, reconociendo la importancia del sentido de comunidad que debe poseer cada persona que se encuentra en la sociedad, reflexionando de forma crítica respecto a las consecuencias de la desaparición, en un escenario hipotético, de la habilidad de agencia desarrollada en su entorno.

El proceso de este encuentro se genera de forma inversa a los desarrollados en módulos anteriores, en este caso, se busca reconocer la comunidad cercana, donde se

mantiene un vínculo afectivo, así como las situaciones en las que la comunidad representa las HSE de agencia o toma de decisiones, para finalmente reflexionar de forma autónoma, en que momentos estas se hacen presentes en la vida de cada estudiante, por tal motivo durante el primer encuentro del módulo 4 se plantea una dinámica desde el movimiento, donde se da una escena de un conflicto, donde se espera que los estudiantes planteen la resolución del mismo a partir de la agencia y la toma de decisiones, es revivir de forma corporal e intencionada algunos momentos que pueden ser vividos en relación a la práctica deportiva. ¿De qué forma se sintieron los estudiantes durante este ejercicio?

“yo me siento muy mal, si hubiera sido en mi caso de que me excluyan, si están haciendo eso con alguien más lo ayudó” Vacío 603.

“Pues me da rabia porque se están burlando de alguien, así mismo pasa en el colegio” Astilla 603.

“Me sentí triste porque la escena del partido fue de una discriminación por jugar mal y eso pasa en la vida real” Diferencias 603.

“Me dio pena hacer la actuación, pero era algo para que entendieran que no hay que botar la basura sino recogerla del patio para jugar bien” Verde 603.

A cada grupo de actuación se le plantea una escena diferente y su desarrollo llevó a la reflexión respecto a la emoción que se genera cuando el guión ocurre en la vida real, no obstante, ¿pueden influir en estos casos cuando ocurren en la vida real? ¿de qué forma?

“Si para que sean mejores cada día y apoyarlos en las decisiones que tomen, pero decisiones buenas” Huella 603.

“Haciendo que cambien su opinión de la pelea y se sientan amigos de nuevo” Lazo 603.

“Pues ayudando en lo que necesiten así cambian el comportamiento” Lazo 603.

Al encontrarse en situaciones de decisión suele ser complejo y más cuando hay diferentes caminos que lleguen al mismo punto, se debe tomar la mejor decisión pero ¿Cuál es la mejor?, cada percepción en este sentido será diferente, quizás el camino más difícil para alguien sea el más fácil para el otro y en sentido contrario, decidir por sí mismo se hace un trabajo complejo al no saber qué decisión tomar, sin embargo, cabe preguntarse qué podría

pasar si otra persona decide y elige en su lugar, sin derecho a retractarse, en este sentido la toma de decisión también está, no de manera individual, pero de manera colectiva, reflexionar sobre cómo las propias decisiones, sin importar la posición que se ocupe, afectan a quienes se encuentran implicados en ellas. ¿cuál será la sensación de ver tantas opciones?

“Muy abrumado porque otros quieren otras opciones” Gris.

“Pues indecisa y un poco frustrada” Borroso.

Así pueden ser las sensaciones en la vida cotidiana, ya sean unas decisiones más difíciles que otras, muchas veces no se sabe a qué lugar ir o qué dirección tomar, por esto se plantean diversos ejercicios de confianza individual y grupal que permiten tener una toma de decisiones desde el entender que estas decisiones pueden afectar a las personas que están al alrededor, por esto se ubican diferentes espacios que permitan pensar de manera que sea una decisión buena tanto para el estudiante que ve, como para el que no, en este punto se comprende el poder de las decisiones, aunque nadie decide sobre nadie, algunas decisiones que se tomen, estarán afectando de alguna u otra manera, pero esto hace reflexionar de qué manera saben si la decisión es buena o es mala, ¿en realidad hay decisiones buenas y malas? ¿Hubo alguna opción que al principio parecía mala pero después resultó bien?

“La c o la D porque una hacía perder tiempo” Bruma.

“La respuesta que tenía más dificultad creo que era la peor porque mi compañero no veía y yo lo tenía que guiar”. Confusión.

Cada uno tiene el poder de decidir por ellos mismos, también el derecho de dudar, ya que son caminos que no se habían recorrido antes, que a simple vista podrían complicar un poco la decisión, sin embargo, los estudiantes tendrían que decidir alguna de las opciones que se daban, esto desde la posición del guía, pero ¿Qué pasa con el estudiante que tiene los ojos tapados?. Él tiene la decisión de dejarse guiar y confiar plenamente que la decisión que el compañero tome será de bienestar de los dos, con los ojos vendados seguir las indicaciones, escuchar y creer hacia el camino que van juntos, en equipo, pero si no decide seguir también está tomando una decisión, una que lo desvincula de la oportunidad de comunicarse desde el movimiento, que lo aísla de la oportunidad de desarrollar un vínculo. ¿Qué hace que una opción sea buena? ¿Qué hace que sea mala?

“La pérdida de tiempo, por no querer ayudar al grupo, es una decisión que nos afecta a todos”. Comprensible.

“Tener una buena actitud de los demás, hace que sea una buena decisión”. Suelto.

Al trabajar en equipo se pone en evidencia cómo las acciones y decisiones pueden afectar o contribuir al grupo, si se encuentran trabajando de esta manera, cada cosa que se hace y se dice es una decisión tomada, que se piensa tomar o que se dice y/o se actúa sin pensar, por esto la toma de decisiones es tan importante individualmente y con el entorno, para que las decisiones, aporten, enriquezcan y motiven a los pares, no se vean afectados por las decisiones tomadas de manera apresurada, pero esto no aplica solo con los demás, hay decisiones que solo afectan al que las toma.

Análisis De Resultados Entrevistas

Introducción Al Proceso De Análisis

El presente apartado expone los hallazgos derivados del proceso investigativo desarrollado con estudiantes del grado sexto de la institución educativa, en el marco de la propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de las Habilidades Socioemocionales HSE a través del Golombiao. El análisis se apoyó en una estrategia de codificación deductiva implementada en el software ATLAS. Ti, lo que permitió un tratamiento sistemático y riguroso de los datos recolectados mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas en dos momentos: un primer momento diagnóstico, previo a la intervención pedagógica, y un segundo momento valorativo, posterior a su ejecución.

El marco teórico que orientó la lectura analítica se construyó en torno a tres dimensiones centrales de las HSE: la autoconciencia emocional, entendida como la capacidad de identificar y nombrar los propios estados afectivos; la autorregulación, es decir, la habilidad de gestionar las emociones de manera adaptativa ante situaciones de tensión o conflicto; y la toma de perspectiva, que implica reconocer e interpretar los estados emocionales de los otros para actuar de manera empática y colaborativa.

Las entrevistas se estructuraron en torno a seis categorías: percepción de la práctica deportiva, reconocer lo que siento, reconocer lo que sienten los otros, manejo de conflictos, decido por mí y por mi comunidad, y percepción del Golombiao. El análisis se presenta en

dos niveles complementarios: primero, un análisis por grupos de códigos que agrupa los códigos de ATLAS.ti en conjuntos semánticamente coherentes; y segundo, un análisis comparativo pre-post organizado por las seis categorías de la entrevista, que permite identificar con precisión las transformaciones en cada dimensión de las HSE trabajadas.

Descripción General Del Corpus Analizado

El procesamiento en ATLAS. ti generó un total de 290 códigos únicos en el momento diagnóstico y 527 en el momento posterior. Este incremento no es solo cuantitativo: la mayor densidad codificadora del segundo momento sugiere que los estudiantes, tras la experiencia práctica del Golombiao, produjeron testimonios semánticamente más elaborados, en los que se activaron múltiples dimensiones de significado de manera simultánea.

Tabla 6

Descripción comparativa del corpus analizado en ATLAS.ti

Indicador	Momento previo	Momento posterior
Códigos únicos generados	290	527
Grupos de códigos identificados	12	12
Grupo con mayor frecuencia	Emociones negativas (83)	Reconocer lo que siento (338)
Grupo con mayor crecimiento	—	Manejo de conflictos (+139)
Grupo con menor variación	Decido por mí (11)	Decido por mí (26)

Nota. Elaboración propia a partir de los documentos de salida de ATLAS.ti. corresponde a la entrevista inicial y a la entrevista posterior a la intervención.

Los datos de la tabla reflejan un desplazamiento cualitativo significativo entre ambos momentos. En el diagnóstico, los códigos de mayor volumen son descriptivos y centrados en emociones aisladas. En el momento posterior, el sistema de codificación se enriqueció con códigos que describen procesos, estrategias y relaciones entre estados emocionales, lo que da cuenta de una experiencia más reflexiva y elaborada por parte de los estudiantes.

Grupos De Códigos: Organización Y Frecuencias

Con el fin de superar el análisis fragmentado código a código y ofrecer una lectura interpretativa más articulada, los códigos del corpus total fueron organizados en doce grupos de códigos. Cada grupo de códigos agrupa códigos que comparten un campo semántico

común y que, en conjunto, iluminan una dimensión específica de las HSE trabajadas durante la intervención.

Tabla 7

Frecuencia de grupos de códigos por momento de aplicación

Grupo de códigos	Antes	Después	Δ	Tendencia
G1. Conciencia emocional	77	219	+142	↑ Marcado
G2. Reconocimiento de emociones positivas (bienestar)	68	110	+42	↑ Moderado
G3. Reconocimiento de emociones negativas (malestar)	83	147	+64	↑ Moderado
G4. Regulación emocional	29	73	+44	↑ Notable
G5. Autoconocimiento	11	13	+2	→ Estable
G6. Empatía y reconocimiento del otro	40	86	+46	↑ Notable
G7. Manejo de conflictos	29	102	+73	↑ Marcado
G8. Resolución y comunicación asertiva.	41	83	+42	↑ Moderado
G9. Trabajo en equipo y cooperación	50	123	+73	↑ Marcado
G10. Percepción de la práctica deportiva	27	84	+57	↑ Notable
G11. Percepción e inclusión en el Golombiao	10	39	+29	↑ Moderado
G12. Liderazgo y agencia personal	15	18	+3	→ Estable

Nota. Elaboración propia. Δ indica la diferencia absoluta entre el momento posterior y el previo. El incremento en G3 (Emociones negativas) no indica deterioro, sino mayor capacidad de los estudiantes para nombrar y elaborar sus estados de malestar, lo que es un indicador de madurez emocional.

Se identifican tres grupos según su comportamiento entre momentos. Un primer grupo con incremento marcado (G1, G7, G9) señala las dimensiones con mayor efecto de la intervención: conciencia emocional, manejo de conflictos y trabajo en equipo. Un segundo grupo con incremento moderado o notable (G2, G3, G4, G6, G8, G10, G11) refleja transformaciones importantes en bienestar emocional, regulación, empatía y percepción del deporte. Un tercer grupo estable (G5, G12) indica que el autoconocimiento profundo y el liderazgo requieren procesos más prolongados.

Análisis Interpretativo Por Grupos De Códigos

Grupo De Códigos G1: Conciencia Emocional. Este grupo de códigos, el de mayor crecimiento en todo el corpus (de 77 a 219 apariciones), agrupa los códigos relacionados con la capacidad de identificar, nombrar y conceptualizar las propias emociones. Incluye códigos como Emociones, Expresión emocional, Conceptualización de emociones, Conciencia emocional y Diversidad emocional. Su crecimiento refleja que, tras la intervención, los estudiantes no solo nombraban más emociones, sino que las describen con mayor precisión y las situaban en contextos específicos de la práctica deportiva.

En el diagnóstico, las respuestas tienden a ser listas de emociones desconectadas: "felicidad, tristeza, enojo". En el momento posterior emergieron descripciones más elaboradas que articulan la emoción con su causa, su manifestación y su efecto en el comportamiento.

"La tristeza, la alegría, el enojo, el desagrado, el miedo, la ansiedad y muchas más"
(Entrevista inicial).

"Hay diferentes emociones y habilidades, y hay que reconocerlas para poder jugar bien con los demás" (Entrevista final).

Grupos De Códigos G2 Y G3: Reconocimiento De Emociones Positivas Y Negativas. Estos dos grupos se analizan conjuntamente porque su contraste es analíticamente relevante. G2 (Emociones positivas: felicidad, alegría, diversión, motivación, confianza) creció de 68 a 110 apariciones, mientras que G3 (Emociones negativas: frustración, tristeza, ansiedad, rabia, vergüenza, miedo) pasó de 83 a 147. El incremento en G3 no indica deterioro del bienestar emocional: en el momento posterior los estudiantes no experimentan más emociones negativas, sino que tienen mayor capacidad para reconocerlas, nombrarlas y hablar de ellas. Este cambio cualitativo (de la emoción como dato a la emoción como objeto de reflexión) es uno de los indicadores más sólidos del desarrollo de la autoconciencia emocional.

"Siento frustración y tristeza cuando pierdo, pero después respiro y trato de recuperarme"
(Entrevista final).

"Me siento decepcionado, pero siempre hay que ganar o perder con la frente en alto"
(Entrevista final).

Grupo De Códigos G4: Regulación Emocional. Este grupo pasó de 29 a 73 apariciones. Agrupa códigos como Regulación emocional, Manejo de emociones, Control emocional, Autocontrol, Manejo de la ira, Resiliencia y Aceptación de errores. En el diagnóstico, las estrategias de regulación son principalmente físicas y de distanciamiento: respirar, alejarse, no involucrarse. En el momento posterior el repertorio se amplió e incorporó estrategias cognitivas (pensar antes de actuar, recordar que es solo un juego) y relacionales (hablar con un compañero, pedir calma al grupo). Esta diversificación indica un desarrollo de la capacidad autorreguladora que trasciende la respuesta automática.

"Respiro y trato de tranquilizarme; si no puedo, me salgo un momento y vuelvo."
(Entrevista final).

"Que se salgan del juego por 10 minutos para reflexionar." (Entrevista final).

Grupo De Códigos G6: Empatía Y Reconocimiento Del Otro. Este grupo creció de 40 a 86 apariciones e incluye códigos como Empatía, Apoyo emocional, Apoyo social, Conexión emocional y Comunicación no verbal. En el diagnóstico, la empatía aparecía como impulso espontáneo sin justificación elaborada. En el momento posterior, las respuestas incorporaron una justificación empática: el apoyo al compañero se fundamentó en la comprensión de que su estado emocional afecta la experiencia colectiva y en el reconocimiento de que todos pueden atravesar momentos difíciles. Este desplazamiento, de la empatía como reflejo a la empatía como elección consciente, es uno de los logros más relevantes de la intervención.

"Sí, porque una palabra de ánimo hace la diferencia y uno siempre tiene que apoyar a los demás." (Entrevista inicial).

"Lo ayudo si puedo, porque ellos necesitan ayuda para animarse otra vez y el equipo funciona mejor." (Entrevista final).

Grupo De Códigos G7: Manejo De Conflictos. Este grupo registró el segundo mayor incremento absoluto (de 29 a 102 apariciones, +73), junto con G9. Agrupa códigos como Conflicto, Conflicto interpersonal, Comportamiento agresivo, Evitar conflictos,

Arrepentimiento y Prevención de conflictos. En el diagnóstico el conflicto es descrito predominantemente como confrontación y las estrategias más frecuentes son la evitación y la delegación a un adulto. En el momento posterior aparecieron con mayor frecuencia estrategias de intervención activa: mediar entre las partes, proponer una pausa, recordar las reglas acordadas. La práctica de jugar sin árbitro en el Golombiao parece haber operado como el dispositivo pedagógico clave que hizo del conflicto una situación a resolver, no a huir.

“Se empiezan a empujar y luego a gritarse. Yo no me meto para no estar en problemas.” (Entrevista inicial).

“Trato de calmar la situación. Les digo que los problemas no son buenos y que mejor hablemos.” (Entrevista final).

Grupo De Códigos G8: Resolución Y Comunicación Asertiva. Este grupo creció de 41 a 83 apariciones e incluye códigos como Resolución de conflictos, Comunicación clara, Comunicación asertiva, Diálogo, Asertividad y Búsqueda de paz. Su crecimiento es especialmente relevante cuando se contrasta con el de G7: el conflicto no solo fue más visible en el momento posterior, sino que vino acompañado de mayor elaboración sobre cómo resolverlo. Los estudiantes que en el diagnóstico responden "no sé" o "me alejo" frente a la pregunta de cómo resolver un conflicto, en el momento posterior ofrecen respuestas que mencionan el diálogo, la escucha y el establecimiento de acuerdos.

“Hablando bien las cosas y que no haya malentendidos.” (Entrevista inicial).

“Escuchar a los de la pelea; mejor hablar y decir lo que sientes con respeto.” (Entrevista final).

Grupo De Códigos G9: Trabajo En Equipo Y Cooperación. Este grupo fue el de mayor crecimiento junto con G7, pasando de 50 a 123 apariciones (+73). Incluye códigos como Trabajo en equipo, Colaboración, Cooperación, Compañerismo, Cohesión social, Convivencia e Inclusión. En el diagnóstico el trabajo en equipo aparece como valor deseable pero no siempre vivenciado. En el momento posterior las referencias se volvieron más concretas y situadas: los estudiantes hablan de experiencias específicas de colaboración, mencionan acciones que facilitaron la cooperación y reflexionan sobre las condiciones que hacen posible que un equipo funcione bien. El diseño del Golombiao, que requiere la

participación activa de todos para que el juego pueda desarrollarse, parece haber sido el catalizador de este desplazamiento.

“Que conectemos muy bien y que todos aportemos para que todo salga bien.”
(Entrevista inicial).

“El trabajo en equipo me enseñó que si uno no pasa, el otro no puede jugar; todos nos necesitamos.” (Entrevista final).

Grupos De Códigos G10 Y G11: Práctica Deportiva Y Golombiao. El grupo G10 (Percepción de la práctica deportiva) creció de 27 a 84 apariciones, reflejando que la intervención amplió el marco de referencia de los estudiantes respecto a lo que puede ser la Educación Física escolar: de espacio de actividad física a escenario de aprendizaje emocional y relacional. El grupo G11 (Percepción e inclusión en el Golombiao) pasó de 10 a 39 apariciones. En el diagnóstico la mayoría desconoce Golombiao o lo asociaba exclusivamente con la regla del primer gol femenino. En el momento posterior las referencias se articularon con dimensiones de paz, convivencia, inclusión de género y resolución dialogada de conflictos, lo que indica una apropiación progresiva del sentido pedagógico de esta práctica.

“Es un deporte mixto donde todos jugamos y donde si hay un problema, se habla.”
(Entrevista final).

“Que las niñas también merecen jugar y que el respeto es lo más importante.”
(Entrevista final).

Análisis Comparativo Por Categorías De La Entrevista

A continuación, se presenta el análisis comparativo entre el momento inicial y el momento posterior a la intervención, organizado en torno a las seis categorías que estructuraron la entrevista. Este nivel de análisis permite contrastar de manera directa las transformaciones en cada dimensión de las HSE que los investigadores definieron como foco de la propuesta pedagógica. Para cada categoría se presentan las frecuencias de aparición en ambos momentos, los cambios cualitativos más relevantes y citas textuales representativas de los estudiantes.

Tabla 8*Frecuencia comparativa de citas por categoría de la entrevista.*

Categoría	Antes	Después	Δ absoluto	Tendencia
1. Percepción sobre la práctica deportiva	55	132	+77	↑ Marcado
2. Reconocer lo que siento	140	338	+198	↑ Mayor incremento
3. Reconocer lo que sienten los otros	50	152	+102	↑ Marcado
4. Manejo de conflictos	43	182	+139	↑ Marcado
5. Decido por mí y por mi comunidad	11	26	+15	→ Moderado
6. Percepción del Golombiao	34	108	+74	↑ Marcado

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de los archivos de citas exportados de ATLAS.ti. Las frecuencias corresponden al número de citas en las que aparecen códigos asociados a cada categoría.

Los datos permiten identificar con claridad las dimensiones con mayor impacto. La categoría Reconocer lo que siento registró el incremento más alto (+198), seguida por Manejo de conflictos (+139) y Reconocer lo que sienten los otros (+102). La categoría Decido por mí y por mi comunidad mostró el incremento más modesto (+15), confirmando que el desarrollo de la agencia personal requiere procesos pedagógicos más prolongados.

Categoría 1: Percepción Sobre La Práctica Deportiva. *Momento Inicial.* Las respuestas mostraron una percepción predominantemente positiva pero superficial de la práctica deportiva. Los estudiantes la describen en términos de sus componentes físicos (calentamiento, ejercicio, juego) sin referencias a sus dimensiones relacionales o formativas. La mayoría mencionaba deportes convencionales como fútbol, voleibol y baloncesto, y un grupo significativo reportaba no practicar ningún deporte fuera del contexto escolar.

“Hacemos ejercicio y hacemos algunos deportes. Sí, fútbol. Alegría, tristeza, vergüenza, envidia, miedo, desagrado y ansiedad.” (Entrevista inicial).

Momento Posterior. Tras la experiencia del Golombiao, las respuestas se enriquecieron notablemente. Los estudiantes comenzaron a describir la práctica deportiva como escenario de aprendizaje emocional y relacional. Emergieron referencias explícitas a lo que el deporte les enseñó sobre trabajar con otros, gestionar emociones y la importancia de las reglas como herramienta de convivencia. El incremento de 55 a 132 citas refleja una apropiación más compleja y reflexiva de lo que significa practicar un deporte en el contexto escolar.

“La clase es divertida; se realiza por medio de normas y pautas, y aprendí que hay que dialogar, no pelear.” (Entrevista final).

Categoría 2: Reconocer Lo Que Siento. Momento Inicial. Esta categoría concentró el mayor número de citas en ambos momentos. En el diagnóstico se identificaron tres patrones: estudiantes con vocabulario emocional amplio; un segundo grupo con vocabulario básico que recurre a términos generales; y un tercer grupo con dificultades para identificar sus propios estados afectivos. Las estrategias de regulación reportadas son principalmente físicas (respirar, alejarse, contar) y en pocos casos incluían el diálogo o la reflexión como recursos.

“Siento frustración y tristeza. El miedo a equivocarme cuando juego en equipo y que me vayan a decir algo.” (Entrevista inicial).

Sí, por ejemplo, la envidia es muy fea. La alegría, el enojo hay veces. Respiro y exhalo 10 minutos para relajarme. (Entrevista inicial).

Momento Posterior. El salto de 140 a 338 citas es el más pronunciado del análisis y refleja una transformación cualitativa profunda. Los estudiantes no solo ampliaron su vocabulario emocional, sino que comenzaron a describir sus emociones en contexto: articuladas con sus causas, sus efectos en el comportamiento y las estrategias para gestionarlas. La regulación emocional se volvió más diversa e incorporó recursos cognitivos y relacionales antes prácticamente ausentes.

“Felicidad, enojo, pánico. Me siento, respiro, me relajo y me calmo. Me deprimó cuando pierdo y cuando cometo un error, me río y ya”. (Entrevista final).

“No, en realidad no existen emociones negativas o positivas, somos nosotros quienes reaccionamos de cierta manera.” (Entrevista final).

Categoría 3: Reconocer Lo Que Sienten Los Otros. *Momento Inicial.* Los estudiantes identifican las emociones de sus compañeros principalmente a través de señales no verbales externas, siendo la expresión facial el indicador más mencionado. La actuación frente al compañero desanimado tendía a ser reactiva e instrumental: se animaba al otro fundamentalmente para que el equipo funcionará mejor. Las referencias a la empatía como motivación para el apoyo son escasas.

“Cuando tiene la cara triste, agachada. Lo abrazo, lo trato de animar un poco y le digo que él o ella pueden con todo.” (Entrevista inicial).

Momento Posterior. El crecimiento de 50 a 152 citas (+102) indica que la intervención fortaleció la capacidad de los estudiantes para leer e interpretar los estados emocionales de los otros. Las respuestas posteriores incorporaron con mayor frecuencia justificaciones empáticas y referencias a la comunicación no verbal (tono de voz, postura, comportamiento) como indicadores emocionales más sofisticados que la simple lectura facial.

“En su tono de voz y en su comportamiento. Lo intenté calmar. Sí, porque uno cuando no está animado su comportamiento cambia.” (Entrevista final).

“Sí, porque no sabemos por qué está así. Cuando no dialogan o no hablan.” (Entrevista final).

Categoría 4: Manejo De Conflictos. *Momento Inicial.* El diagnóstico reveló que los estudiantes comprenden el conflicto casi exclusivamente en términos de confrontación física o verbal. Sus estrategias predominantes son la evitación o la delegación a una figura de autoridad. Un dato relevante fue la presencia de arrepentimiento por palabras dichas en el juego, indicando un nivel incipiente de reflexión post-conflicto que aún no se articulaba con estrategias de regulación anticipada.

“Sí, cuando me pongo a tratar mal con los que estoy jugando porque me pongo muy brava muy rápido. Se empiezan a tratar mal y a empujar.” (Entrevista inicial).

“Yo trato de separarlos para que no vaya a pasar nada. Me siento mal y frustrada y muchas veces me pongo a llorar.” (Entrevista inicial).

Momento Posterior. El manejo de conflictos fue la categoría con segunda mayor transformación, pasando de 43 a 182 citas (+139). En el momento posterior el conflicto comenzó a ser descrito con mayor matiz y a aparecer acompañado de estrategias de intervención activa. Los estudiantes mencionaron con mayor frecuencia el diálogo, la escucha, la mediación y el establecimiento de acuerdos. La práctica de jugar sin árbitro en el Golombiao parece haber sido el dispositivo pedagógico clave que hizo del conflicto una situación a resolver antes que a eludir.

“Un conflicto es bueno porque de los errores se aprende. Trato de calmar la situación.” (Entrevista final).

“Hablando bien las cosas y que no haya malentendidos. Que se salgan del juego por 10 minutos para reflexionar.” (Entrevista final).

Categoría 5: Decido Por Mí Y Por Mi Comunidad. Momento Inicial. Esta categoría presentó el menor volumen de citas en ambos momentos (11 en el diagnóstico). Las respuestas giraban en torno a iniciativas tácticas (querer ser capitana, proponer una estrategia de juego) sin que emergieran iniciativas de carácter relacional o comunitario. Muchos estudiantes simplemente no responden o expresaron no haber tomado ninguna iniciativa dentro del equipo.

“Hablar y decir lo que sientes. Sí, diciéndoles con respeto algo que están haciendo mal. Que yo sea la capitana.” (Entrevista inicial).

Momento posterior. Con 26 citas en el momento posterior, esta categoría mostró el crecimiento más modesto (+15), aunque cualitativamente significativo. Comenzaron a aparecer iniciativas de carácter relacional: proponer acuerdos de convivencia, calmar a un compañero enojado, incluir a alguien que no estaba participando. Este desplazamiento (de lo táctico a lo relacional) es coherente con los objetivos de la intervención, aunque confirma que el desarrollo de la agencia personal requiere procesos pedagógicos más prolongados.

“Que yo sea quien proponga las reglas para que todos podamos jugar bien y sin peleas.” (Entrevista final).

Categoría 6: Percepción Del Golombiao. *Momento Inicial.* En el diagnóstico, el conocimiento sobre el Golombiao era parcial o inexistente en la mayoría de los estudiantes. Quienes lo conocen lo describen casi exclusivamente por su regla más visible: que el primer gol debe ser anotado por una mujer y que se juega de forma mixta. Muy pocos hacían referencia a su dimensión como práctica de paz, a su origen como política pública de convivencia en Colombia, o a su potencial como herramienta de desarrollo de HSE.

“Que es Colombia. No sé. Cómo jugar.” (Entrevista inicial).

Momento Posterior. El crecimiento de 34 a 108 citas (+74) refleja la apropiación progresiva del Golombiao como práctica con sentido pedagógico. Las referencias al juego se articularon con dimensiones de paz, convivencia, inclusión de género y resolución dialogada de conflictos. Los aprendizajes reportados giraron en torno a tres ejes: el trabajo en equipo como condición necesaria del juego, el respeto y el diálogo como herramientas de convivencia, y la equidad de género como principio estructural de la práctica.

“En que otras no hay deportes mixtos. Que hay que dialogar, no pelear. Que hay diferentes emociones y habilidades.” (Entrevista final).

“Manejar las emociones. No hay que enojarse cuando hay algún problema en el juego.” (Entrevista final).

Síntesis Interpretativa

El conjunto de hallazgos expuestos en este capítulo, tanto desde el análisis por grupos de códigos como desde el análisis comparativo por categorías de la entrevista, permite construir una imagen articulada y coherente de los efectos de la intervención pedagógica sobre las HSE de los estudiantes. Los resultados convergen en una narrativa que puede ser leída en tres planos articulados.

En el plano de la autoconciencia emocional, el crecimiento del grupo de códigos G1 (+142) y el incremento cualitativo en G3, junto con el salto de la categoría Reconocer lo que siento de 140 a 338 citas, son los indicadores más robustos del estudio. Los estudiantes

desarrollaron un vocabulario emocional amplio y, sobre todo, reflexivo: pasaron de nombrar emociones a describirlas en contexto, articularlas con causas y consecuencias, y reconocerlas tanto en sí mismos como en sus compañeros. Este desplazamiento es coherente con el concepto de alfabetización emocional (Bisquerra, 2009) y constituye la base sobre la que se construyen las demás HSE.

En el plano de la regulación y la gestión del conflicto, los crecimientos de G4 (+44), G7 (+73), G8 (+42) y la categoría Manejo de conflictos (+139) conforman el hallazgo más sólido del estudio. La intervención no solo amplió el repertorio de estrategias reguladoras, sino que modificó la comprensión del conflicto: de amenaza a situación que puede ser abordada. El Golombiao, al funcionar sin árbitro y requerir que los propios jugadores gestionen las discrepancias, ofreció un escenario de práctica real de estas habilidades, lo que explica la magnitud de los cambios observados.

En el plano de la cooperación y la toma de perspectiva, los crecimientos de G6 (+46), G9 (+73) y la categoría Reconocer lo que sienten los otros (+102) indican transformaciones reales en la dimensión relacional del grupo. La empatía dejó de ser un impulso espontáneo y se convirtió en una elección consciente fundamentada en la comprensión del estado emocional del otro. Los estudiantes que describen dinámicas de individualismo y exclusión, en el momento posterior dan cuenta de experiencias concretas de colaboración y de una comprensión más profunda de la interdependencia dentro del equipo.

Dos dimensiones mostraron variaciones mínimas [G5 (Autoconocimiento) y la categoría Decido por mí y por mi comunidad (+15)], lo que indica que el desarrollo del liderazgo y la agencia personal requieren procesos pedagógicos más prolongados. Este hallazgo no debe interpretarse como fracaso de la intervención, sino como señalamiento preciso de los focos de trabajo para futuras propuestas que busquen profundizar en la identidad personal y la agencia colectiva de los estudiantes.

Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación ofrecen un escenario rico y complejo para el diálogo académico con otras investigaciones que han abordado el desarrollo de habilidades socioemocionales, el deporte como medio pedagógico y el Golombiao como herramienta de convivencia. A diferencia del capítulo de antecedentes, cuyo propósito fue situar y fundamentar el proyecto desde lo que otras investigaciones habían construido antes, el presente capítulo invierte esa dirección: es la investigación propia la que toma la palabra para confrontar, aportar y diferenciarse frente al campo de conocimiento existente. Este ejercicio de contraste no busca jerarquizar estudios, sino identificar con precisión los puntos de convergencia y divergencia que permiten comprender el aporte singular de este proyecto al conocimiento sobre las HSE, el deporte escolar y el Golombiao en contextos educativos colombianos.

La discusión se organiza en dos grandes ejes temáticos que responden a las categorías centrales de la investigación: en primer lugar, el desarrollo de habilidades socioemocionales a través del deporte; y en segundo lugar, el Golombiao como práctica pedagógica y su impacto en la convivencia y las HSE. Al interior de cada eje se establecen diálogos específicos con los estudios revisados, mostrando tanto las coincidencias que fortalecen los hallazgos del presente proyecto como las diferencias que le otorgan un lugar propio dentro del campo.

Habilidades Socioemocionales Y El Deporte Como Medio Pedagógico

El primero de los ejes de la discusión se construye a partir de los estudios que han explorado la relación entre el deporte y el desarrollo de habilidades socioemocionales. El hallazgo más robusto del presente estudio es el crecimiento de la categoría Reconocer lo que siento de 140 a 338 citas, acompañado del salto en el grupo de códigos G1 de autoconciencia emocional en 142 apariciones abre un diálogo directo con Cedeño et al. (2022), quienes definen las HSE como habilidades no cognitivas que inciden en la materialización de metas, las relaciones sociales saludables y la toma de decisiones inteligentes. La convergencia es clara: ambas investigaciones confirman que las HSE son educables y que el contexto escolar tiene un papel determinante en su desarrollo. Sin embargo, existe una diferencia metodológica fundamental: mientras Cedeño et al. (2022) desarrollaron un análisis teórico e histórico del concepto sin una intervención directa sobre estudiantes, el presente proyecto

generó evidencia empírica a través de una unidad didáctica con encuentros sistemáticos, lo que permite afirmar no solo que las HSE pueden desarrollarse en la escuela, sino que una práctica deportiva con intencionalidad pedagógica explícita (como el Golombiao) es capaz de activar transformaciones cualitativas profundas en el vocabulario emocional de los estudiantes en un período de tiempo relativamente corto.

En una línea similar, Zarache (2024) plantea que la falta de HSE en los contextos escolares se refleja en conductas como la no participación, el bullying y los conflictos interpersonales, y señala que las instituciones educativas deben integrar estas habilidades de manera intencionada en sus prácticas formativas. Esta afirmación encuentra plena resonancia en el presente estudio: los estudiantes del Colegio Técnico Distrital República de Guatemala I.E.D. mostraron, antes de la intervención, exactamente los patrones descritos por Zarache (2024) dificultades para identificar sus emociones, estrategias de regulación predominantemente físicas y una comprensión del conflicto basada en la confrontación o la evasión. No obstante, el aporte diferencial del presente proyecto radica en haber demostrado que una herramienta didáctico-deportiva concreta, el Golombiao, puede operar como el dispositivo pedagógico que activa ese proceso de formación socioemocional que Zarache (2024) propone como necesario pero que no desarrolla metodológicamente. En este sentido, la presente investigación no solo coincide con el diagnóstico de Zarache (2024), sino que ofrece una respuesta práctica y sistematizada a la pregunta de cómo intervenir.

El diálogo con Vizcarra Morales (2003) es especialmente revelador. Esta investigación doctoral identificó que los conflictos interpersonales en el deporte escolar guipuzcoano, generados por una deficiente utilización de habilidades sociales, derivan en abandono deportivo, y propuso trabajar la responsabilidad y el compromiso como estrategias preventivas desde la figura del formador. Los resultados del presente proyecto coinciden en señalar que el deporte es un escenario privilegiado para el desarrollo de habilidades que regulan la interacción grupal: la categoría Manejo de conflictos registró el segundo mayor crecimiento del estudio, pasando de 43 a 182 citas (+139), y los estudiantes pasaron de describir el conflicto como confrontación inevitable a concebirlo como una situación abordable mediante el diálogo, la escucha y el establecimiento de acuerdos. Sin embargo, el presente estudio aporta un elemento que Vizcarra Morales (2003) no contempla: mientras su propuesta se centró en la formación permanente de entrenadores y formadores adultos para

luego impactar en los estudiantes, la presente investigación sitúa a los propios estudiantes como protagonistas activos del proceso formativo, convirtiendo cada encuentro del Golombiao en un espacio de práctica real y reflexiva de las HSE. Esta diferencia de enfoque resulta significativa porque sugiere que la transformación socioemocional puede ocurrir desde adentro del juego mismo, no solo a través de la mediación adulta externa.

Por su parte, Albán Pazmiño et al. (2024) concluyen que los estudiantes que participan regularmente en deportes estructurados muestran mejoras en trabajo en equipo, comunicación efectiva y resolución constructiva de conflictos, y señalan que el enfoque pedagógico del entrenador es determinante para que estas mejoras se produzcan. Esta conclusión converge con los hallazgos del presente estudio en múltiples dimensiones: el grupo de códigos G9 (Trabajo en equipo y cooperación) creció de 50 a 123 apariciones, y la categoría Reconocer lo que sienten los otros pasó de 50 a 152 citas, reflejando una transformación en la dimensión relacional del grupo. No obstante, existe una diferencia de profundidad conceptual relevante: Albán Pazmiño et al. (2024) trabajan desde el deporte convencional y reconocen mejoras en la autoestima y la confianza sin articularlas explícitamente con el marco de las HSE. El presente proyecto, en cambio, parte desde el inicio de un marco teórico socioemocional explícito, basado en el modelo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional y articulado con el Golombiao como práctica con sentido político y pedagógico propio. Esto permite que los cambios observados no sean solo conductuales, sino que reflejen una apropiación conceptual y reflexiva por parte de los estudiantes: la diferencia entre un estudiante que trabaja en equipo porque las reglas del juego lo exigen, y un estudiante que comprende que el equipo se construye desde el reconocimiento del otro, es precisamente el tipo de transformación que este proyecto buscó y que los datos evidencian.

La investigación de Lobo de Diego (2022) aporta uno de los marcos más útiles para la discusión, al adoptar el modelo CASEL como referente explícito para definir el aprendizaje social y emocional en contextos deportivos. Este autor concluye que el deporte escolar tiene potencial real para generar aprendizajes socioemocionales, pero advierte que su impacto no es uniforme ni automático: depende de la calidad de implementación, del perfil del docente o facilitador y del nivel de implicación de los participantes. Los hallazgos del presente estudio son plenamente coherentes con esta advertencia: mientras dimensiones como la

autoconciencia emocional y el manejo de conflictos mostraron crecimientos notables, la categoría Decido por mí y por mi comunidad presentó el crecimiento más modesto de todo el estudio (+15 citas), confirmando que la agencia personal y el liderazgo relacional requieren procesos pedagógicos de mayor duración y profundidad. Paradójicamente, este resultado de menor impacto constituye uno de los aportes más honestos y valiosos de la investigación al campo: señala con precisión empírica qué dimensiones de las HSE son más permeables a intervenciones cortas y cuáles requieren tiempos pedagógicos más prolongados, información fundamental para el diseño de futuras propuestas de intervención socioemocional en contextos deportivos.

Finalmente, en este eje, el trabajo de Ruiz Álvarez (2025) ofrece un punto de convergencia metodológica importante. Este autor propuso actividades físicas cooperativas como estrategia para fortalecer HSE y reducir conductas agresivas, produciendo como resultado un manual de juegos cooperativos. La presente investigación comparte la misma lógica de fondo: convertir el espacio de la práctica deportiva en un espacio de experiencias socioemocionales. Sin embargo, el presente proyecto amplía ese enfoque al articular la práctica del Golombiao con la pedagogía sensible, lo que añade una dimensión corporal, narrativa y afectiva al proceso formativo que no aparece en la propuesta de Ruiz Álvarez (2025). Mientras este autor sistematiza juegos cooperativos desde una lógica de actividades intercambiables, el presente proyecto reconoce en el Golombiao una práctica con identidad propia, con historia, con principios políticos y pedagógicos incorporados en sus reglas, y con una capacidad simbólica de transformación que trasciende lo meramente lúdico. Esta diferencia implica que el Golombiao no es solo un medio para desarrollar HSE, sino que en sí mismo es una propuesta de educación para la paz y la convivencia enraizada en el contexto colombiano.

El Golombiao Como Práctica Pedagógica: Convergencias Y Diferencias

El segundo eje de la discusión centra su atención en los estudios que han trabajado el Golombiao de manera directa, y que permiten establecer un diálogo más específico sobre el impacto de esta práctica en las HSE y la convivencia escolar.

La investigación de Navarrete et al. (2015), titulada Fútbol para la convivencia, constituye uno de los antecedentes más cercanos al presente proyecto en términos de

propósito y escenario. Estos autores demostraron que el Golombiao, entendido como juego de la paz, puede influir significativamente en las relaciones interpersonales y las habilidades sociales para la vida de niños y jóvenes en contextos de alta vulnerabilidad social en Bogotá. El presente estudio confirma y amplía este hallazgo: los datos muestran que el Golombiao no solo mejora las relaciones interpersonales en términos generales, sino que genera transformaciones específicas y medibles en dimensiones concretas de las HSE. El crecimiento de la categoría Percepción del Golombiao de 34 a 108 citas (+74) refleja una apropiación progresiva del sentido pedagógico del juego por parte de los estudiantes, quienes en el momento posterior comenzaron a articular el Golombiao con dimensiones de paz, convivencia, equidad de género y resolución dialogada de conflictos, donde Navarrete et al. (2015) observan un impacto general en la convivencia, el presente estudio ofrece una evidencia más granular: puede identificarse en qué dimensión específica de las HSE impacta el Golombiao con mayor fuerza, manejo de conflictos y autoconciencia emocional, en cuál su efecto es más limitado agencia personal y toma de decisiones, lo que constituye un aporte metodológico concreto al campo.

Correa Obando et al. (2021), en su sistematización Transformación de la convivencia con la metodología de Golombiao, reportan que la implementación de esta práctica contribuyó a la mejoría de las relaciones interpersonales, el respeto y los principios de convivencia, favoreciendo las competencias ciudadanas y las HSE. Esta afirmación converge directamente con los hallazgos del presente proyecto, particularmente en lo que respecta al manejo de conflictos y la cooperación. Correa Obando et al. (2021) señalan que durante el deporte y el juego afloran las emociones y que es allí donde se debe innovar con estrategias que respondan a esas necesidades: exactamente esta premisa fue el punto de partida de la unidad didáctica diseñada en la presente investigación. No obstante, el aporte diferencial de este proyecto radica en haber sistematizado ese proceso de manera rigurosa mediante el uso del software ATLAS.ti y el análisis narrativo de entrevistas pre y post intervención, lo que permite ir más allá de la descripción cualitativa de las mejoras en convivencia para ofrecer evidencia específica sobre el desarrollo de HSE en sus distintas dimensiones. Mientras Correa Obando et al. (2021) concluyen que el Golombiao favorece las HSE de manera general, el presente estudio puede afirmar con mayor precisión que el mayor impacto se concentra en la autoconciencia emocional y el manejo de conflictos, y que la dimensión de agencia personal requiere intervenciones más prolongadas.

El diálogo con Ramos et al. (2022) es igualmente productivo. Estos autores implementaron el Golombiao como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de competencias ciudadanas en una escuela de fútbol en San Juan de Pasto, con una población de niños entre 8 y 14 años en condición de vulnerabilidad socioeconómica. Sus resultados señalan que el Golombiao favoreció la socialización positiva, el desarrollo físico y el fortalecimiento de actitudes y valores, situando la práctica deportiva no como actividad competitiva sino como medio de desarrollo integral. Los hallazgos del presente proyecto confirman esta lectura del Golombiao: los datos muestran que los estudiantes del Colegio Técnico Distrital República de Guatemala I.E.D. desarrollaron una comprensión del juego que va más allá de sus reglas formales, incorporando sus principios de equidad, diálogo y convivencia a sus propias narrativas sobre las relaciones interpersonales. Sin embargo, el presente estudio se diferencia de Ramos et al. (2022) en al menos dos aspectos. Primero, mientras Ramos et al. (2022) trabajaron en un contexto extraescolar con una metodología de investigación-acción, el presente proyecto se desarrolló dentro del ámbito escolar formal, lo que implica condicionamientos institucionales distintos y permite pensar en la integración del Golombiao a los proyectos educativos institucionales. Segundo, el presente proyecto articula el Golombiao con la pedagogía sensible y con un marco explícito de HSE basado en los lineamientos del MEN, lo que le otorga una densidad teórica y pedagógica que no aparece en el trabajo de Ramos et al. (2022) y que puede servir de referente para el diseño de futuras intervenciones en contextos educativos similares.

Finalmente, Salas y Rueda (2023) implementaron el Golombiao como estrategia lúdico-pedagógica para mejorar la convivencia escolar en estudiantes con responsabilidad penal, encontrando que la práctica favoreció el establecimiento de acuerdos de convivencia y la reducción de conductas agresivas. La convergencia más directa con el presente estudio se da en el hallazgo sobre el manejo de conflictos: en ambas investigaciones, el Golombiao operó como el escenario donde los estudiantes aprendieron a resolver discrepancias de manera dialogada en lugar de recurrir a la violencia o a la autoridad externa. Sin embargo, la diferencia de población es significativa y constituye, a su vez, un aporte del presente estudio: mientras Salas y Rueda (2023) trabajaron con jóvenes en situación de vulnerabilidad legal, la presente investigación se desarrolló con estudiantes de educación básica en un contexto urbano convencional. Este contraste sugiere que el Golombiao tiene una capacidad de adaptación y de impacto que trasciende contextos específicos de vulnerabilidad, y que su

potencial pedagógico puede ser aprovechado en poblaciones diversas, ampliando considerablemente el alcance de su aplicabilidad en el sistema educativo colombiano.

El conjunto de diálogos establecidos en este capítulo permite afirmar que la presente investigación no solo confirma y enriquece lo que otros estudios habían señalado sobre el deporte, el Golombiao y las HSE, sino que aporta al campo de conocimiento en dimensiones específicas: ofrece evidencia empírica granular sobre qué dimensiones de las HSE son más permeables a intervenciones deportivas de corta duración; demuestra que la articulación entre el Golombiao y la pedagogía sensible genera un marco pedagógico más rico que el uso del deporte como simple actividad formativa; y confirma que el Golombiao puede operar como dispositivo pedagógico transformador en contextos de educación básica urbana convencional, ampliando su campo de aplicabilidad más allá de los contextos de vulnerabilidad en los que ha sido mayormente estudiado. Estos aportes constituyen una invitación a continuar explorando el potencial del Golombiao y del deporte con intención pedagógica como herramientas de formación socioemocional, y a diseñar propuestas de mayor duración que puedan profundizar en las dimensiones que este estudio identificó como más resistentes al cambio en el corto plazo.

Conclusiones

Las conclusiones que se presentan a continuación constituyen la síntesis de los principales aportes realizados por esta investigación al componente didáctico - deportivo y educativo del análisis sobre las habilidades socioemocionales a nivel general se concluye que la implementación de una estrategia didáctico - deportiva basada en el Golombiao fundamentada en la pedagogía sensible resulta efectiva para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en niños, niñas y adolescentes. Los hallazgos principales demuestran que el deporte, cuando se desprende de su lógica puramente competitiva y de rendimiento, se convierte en un escenario de co-construcción del aprendizaje, donde los estudiantes pueden explorar nuevas formas de interacción basadas en el diálogo, de la misma manera se evidenció la importancia de comprender y reconocerlas, de autorregularse y auto aceptarse en las diferentes dinámicas en las que convergen con otros y en los casos de conflicto como afrontarlo y si es posible prevenirlo en la escuela y fuera de ella, de la misma manera la importancia de reconocerse como sujeto activo de su comunidad.

También se evidenció que los estudiantes no solo ampliaron su vocabulario emocional, sino que desarrollaron una capacidad reflexiva significativa para reconocer y gestionar sus estados internos.

El aprendizaje que se resalta en el proyecto es que la convivencia escolar no se mejora mediante el control externo o castigo, sino a través del desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales que permiten a los estudiantes transitar del “yo” individual al “yo, un pronombre colectivo”.

El capítulo anterior que constituye el análisis de resultados, se presenta el análisis narrativo, este le otorga un sentido a la experiencia humana vivida por los estudiantes del Colegio Técnico República de Guatemala I.E.D. Este enfoque metodológico permite la recolección de datos técnicos para adentrarse en la comprensión interpretativa de los sentidos subjetivos que los estudiantes participantes construyeron durante la implementación de la unidad didáctica.

A través de este método, los relatos, dibujos (carpografías y cartografías) y respuestas de los estudiantes dejaron de ser solamente registros a convertirse en representaciones simbólicas de su mundo interno. La importancia de este enfoque radica en su capacidad para no solo interpretar qué dijeron los estudiantes sino cómo y para qué lo dijeron, reconociendo

que las historias narradas son, en esencia prácticas discursivas que reflejan procesos de construcción de identidad y significado socioemocional.

El análisis permitió observar que, tras la intervención, los estudiantes produjeron testimonios semánticamente más elaborados donde los relatos ya no son listas aisladas de emociones sino descripciones que articulaban causas, manifestaciones corporales y efectos en el comportamiento.

Se encuentra importante reconocer la incidencia que tuvo fortalecer estas HSE en los escolares, ya que los encuentros permitieron reconocer las emociones percibidas de sí mismo y la incidencia que tienen en el comportamiento del día a día junto a la causas que las produce, en otros encuentros se determina el reconocimiento del otro el reconocer al otro, el proceso implica transitar desde el autoconocimiento, la gestión emocional y la autoexpresión, hacia la comprensión empática de la identidad, sentimientos y formas de comunicación del otro, libre de juicios, entendiendo que todos sienten y reaccionan diferente a la misma situación y es así como se pasa a la siguiente habilidad socioemocional “empatía” ya que a partir de lo anterior está en ellos mismos en conectar y establecer relaciones sociales sanas. Se evidenció que al fortalecer primero estas dos habilidades socioemocionales fundamentales en el ser humano se abre paso a la convivencia y es allí donde se les brinda las herramientas que pueden o no tomar para resolver, prevenir y/o transformar el conflicto, entendiendo que el conflicto no es la problemática sino la forma y estrategias que utilicen para gestionarlo.

En su conjunto es posible evidenciar que esta formación integral le permite al estudiante afrontar el futuro, no solo a nivel escolar, sino para su vida, en ámbitos familiares y sociales los cuales deberá enfrentarse.

En definitiva, el enfoque narrativo contribuyó a que el proyecto no solo midiera variables, sino que comprendiera la experiencia significativa desde la práctica corporal - deportiva como un escenario de formación integral de la persona.

Primera Proposición. La Importancia De Fortalecer Las HSE En El Entorno Escolar A Partir De La Práctica Deportiva

La investigación aporta a los estudios sobre las HSE en el entorno escolar y cómo son percibidas y transmitidas por los estudiantes de grado sexto. Se destaca la importancia de desarrollar estudios previos orientados a comprender los saberes iniciales de los estudiantes,

así como las formas en que actualmente interpretan, experimentan y comprenden las habilidades socioemocionales. Esto permite identificar las implicaciones de su limitado fortalecimiento, evidenciado en la dificultad que presentan muchos estudiantes para reconocer y nombrar sus estados emocionales. En consecuencia, en las primeras aproximaciones suelen recurrir a expresiones ambiguas, derivadas del desconocimiento de un lenguaje emocional más preciso que les permita otorgar significado a lo que sienten. Esta postura en la presente investigación propicia el objetivo general de este proyecto.

En relación con este apartado, se evidenció que resulta fundamental promover en los estudiantes una comprensión que parta desde y con el cuerpo, reconociéndolo no como una entidad aislada o ajena a la experiencia cotidiana, sino como un espacio en el que se configuran, manifiestan y transforman las emociones de manera constante. Este proyecto permitió evidenciar la necesidad de superar visiones fragmentadas del sujeto, en las que lo corporal y lo emocional se abordan por separado, para dar paso a una perspectiva integradora que sitúe el cuerpo en el centro de los procesos de gestión emocional.

A partir de los encuentros desarrollados, se demostró que el proceso de concientización en torno al reconocimiento y la comprensión de las emociones es progresivo y requiere de experiencias pedagógicas intencionadas. En este sentido, los espacios generados durante el primer módulo constituyeron un punto de partida significativo, en tanto permitieron que los estudiantes comenzarán a percibir sus propias emociones, avanzar en su identificación y, en algunos casos, diferenciar entre emoción y sentimiento. Este primer acercamiento favoreció el desarrollo de herramientas iniciales de autorregulación, evidenciando que el trabajo sistemático en habilidades socioemocionales sí posibilita transformaciones en la manera en que los estudiantes se relacionan consigo mismos.

Asimismo, se mostró que la práctica deportiva, en este caso mediada por el Golombiao, se configura como un escenario favorable para el reconocimiento emocional. En el contexto de la competencia y la interacción con otros, los estudiantes experimentaron diversas emociones que les permitieron comprender cómo estas emergen en el cuerpo y cómo influyen en sus acciones. De esta manera, el deporte trasciende su dimensión física para convertirse en un espacio formativo que facilita la gestión emocional en situaciones reales, promoviendo aprendizajes transferibles a la vida cotidiana.

Del mismo modo, se evidenció un avance en la comprensión de las emociones, superando concepciones reduccionistas que las clasifican únicamente como positivas o negativas. En contraste, los estudiantes lograron reconocer que todas las emociones son válidas y necesarias en la vida personal para la construcción de relaciones sociales. Este cambio en la comprensión permite resignificar la experiencia emocional favoreciendo una relación consciente con lo que se siente.

Finalmente, se resalta que el desarrollo de herramientas para nombrar, comprender y autorregular las emociones es un componente esencial en la formación integral. La ausencia de estas herramientas puede conducir a la acumulación de emociones no gestionadas, afectando el bienestar individual y las dinámicas relacionales. Por el contrario, su fortalecimiento posibilita procesos de mayor autoconocimiento, regulación y convivencia, lo que reafirma la importancia de integrar el trabajo socioemocional en los escenarios educativos y deportivos desde una perspectiva sensible e intencionada.

Este proceso de reconocimiento de sí mismo se articula con la comprensión del otro, dando lugar al desarrollo de la empatía como una dimensión relacional de las habilidades socioemocionales. En este sentido, se demuestra que los estudiantes avanzaron en el reconocimiento del otro como un sujeto que experimenta estados emocionales, lo cual favoreció procesos de interacción más conscientes dentro del grupo. A partir de las experiencias del primer módulo, se evidenció que los estudiantes comenzaron a considerar las emociones de sus compañeros en sus acciones, orientando en algunos casos su comportamiento hacia el bienestar colectivo.

La toma de perspectiva se configuró como un elemento relevante en este proceso, en tanto permitió a los estudiantes aproximarse a la comprensión de las situaciones vividas por los otros. Ubicarse en el lugar del compañero facilitó la interpretación de sus experiencias y el reconocimiento de distintas formas de apoyo, comprendiendo que acciones diversas pueden incidir en quien las recibe.

De igual manera, a través de las actividades propuestas, los estudiantes desarrollaron estrategias para reconocer los estados emocionales de sus compañeros, apoyándose tanto en elementos verbales como no verbales. Se identificó el uso de la escucha, la observación de expresiones y el análisis de comportamientos como recursos para interpretar cómo se sentían

los otros. Asimismo, se evidenció un avance en la lectura de señales no verbales, tales como la postura corporal y el tono de voz, trascendiendo la interpretación centrada únicamente en la expresión facial.

En el contexto de la práctica deportiva, las emociones experimentadas tanto propias como de los demás fueron progresivamente reconocidas e interpretadas en función de la dinámica colectiva. En algunos casos, se observaron intentos de gestión emocional orientados al equipo, lo que sugiere una relación entre el reconocimiento emocional y la participación en escenarios compartidos. También se identificaron diferencias en las formas en que los estudiantes accedían a la comprensión del otro, ya que algunos lo hacían principalmente a partir de las acciones observadas, mientras que otros se apoyaban en el lenguaje verbal.

Por último, se resalta que la empatía se configura como un proceso que implica una disposición consciente hacia la comprensión del otro, en el cual el reconocimiento de los estados emocionales ajenos incide en la experiencia colectiva. En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que el fortalecimiento del autoconocimiento y la empatía, abordados desde el cuerpo y la experiencia, contribuye a la construcción de relaciones interpersonales más conscientes en contextos educativos y deportivos.

En continuidad con el desarrollo de la empatía, se evidenció que el manejo de conflictos se configura como una habilidad socioemocional estrechamente vinculada al reconocimiento de sí mismo y del otro, evidenciando que las formas en que los estudiantes comprenden el conflicto están mediadas por sus experiencias cotidianas y por los referentes disponibles en su contexto. A partir de sus narrativas, se identificó que los estudiantes reconocen el desacuerdo como un elemento presente en las relaciones interpersonales, aunque en muchos casos lo asocian inicialmente con manifestaciones como discusiones, reclamos o expresiones físicas de confrontación.

El ejercicio de identificar situaciones de conflicto permitió evidenciar que los estudiantes logran ubicar este tipo de experiencias en escenarios concretos, especialmente en la práctica deportiva, donde emergen tensiones relacionadas con normas, decisiones arbitrales, dinámicas de juego y relaciones entre compañeros. Este reconocimiento situacional constituye un punto de partida relevante, en tanto permite visibilizar el conflicto como una experiencia presente en la vida cotidiana y no como un hecho aislado.

En este sentido, la implementación del Golombiao como estrategia didáctico-deportiva permitió generar espacios en los que el conflicto se hizo observable, comprensible y abordable desde una perspectiva pedagógica. Al estar fundamentado en principios como la no violencia, la libertad de expresión, la no discriminación y la igualdad, este escenario favoreció la reflexión sobre las formas de interacción y las maneras en que los estudiantes responden ante situaciones de tensión. En coherencia con esto, se evidenció que los conflictos surgen en distintos momentos del juego, asociados tanto a acciones intencionales como no intencionales, así como a percepciones individuales sobre la justicia, el reconocimiento y la participación.

A partir de las actividades desarrolladas, se evidencia que los estudiantes avanzaron en la identificación de las emociones que emergen en situaciones de conflicto, tanto a nivel personal como en relación con los otros. Emociones como la rabia, el miedo, la tristeza, la incomodidad o la ansiedad fueron reconocidas y nombradas, lo cual permitió comprender que estas experiencias emocionales influyen directamente en las formas de actuar frente al conflicto. Asimismo, se evidenció una aproximación a la idea de que la acumulación de emociones puede incidir en la intensidad de las reacciones, lo que sugiere un avance en la comprensión de la relación entre emoción y comportamiento.

De igual manera, el proceso permitió transitar hacia el reconocimiento de las emociones del otro, articulando este ejercicio con la empatía previamente desarrollada. Los estudiantes identificaron estados emocionales en sus compañeros a partir de diversas señales, lo que favoreció una lectura más amplia de las situaciones conflictivas y de las respuestas que emergen en ellas. Este avance evidencia una relación entre la toma de perspectiva y la posibilidad de comprender el conflicto desde múltiples puntos de vista.

En cuanto a la resolución de conflictos, se resalta que los estudiantes comienzan a diferenciar entre formas de abordaje basadas en la confrontación y aquellas orientadas al diálogo. Las respuestas evidencian una comprensión emergente de la resolución pacífica, en la que se reconoce la importancia de hablar, escuchar y construir acuerdos. En este marco, la escucha se configura como un elemento central, no solo como acto de oír, sino como una disposición activa que implica atención, respeto y reconocimiento del otro dentro de la interacción.

Asimismo, se identificó un cuestionamiento a concepciones centradas exclusivamente en la competencia, particularmente la idea de que toda situación debe tener un ganador y un perdedor. En contraste, los estudiantes plantean la posibilidad de alcanzar acuerdos en los que las partes involucradas no resulten afectadas negativamente, lo que sugiere una apertura hacia formas más colaborativas de resolución. Este aspecto se relaciona con el desarrollo de habilidades como la comunicación, la empatía y la regulación emocional.

En este proceso, se muestra que el conflicto no es comprendido como un elemento a evitar, sino como una experiencia inherente a la interacción social que puede ser abordada desde diferentes perspectivas. La distinción entre respuestas agresivas y respuestas orientadas al diálogo permitió reconocer que las decisiones frente al conflicto inciden en las relaciones interpersonales y en la dinámica colectiva.

Finalmente, a partir de las experiencias desarrolladas en el Golombiao, se identifica que este se configura como un espacio formativo que trasciende la práctica deportiva, al posibilitar el fortalecimiento del manejo de conflictos desde una perspectiva socioemocional. Los estudiantes identificaron acciones como mantener la calma, dialogar, escuchar y regular sus emociones como elementos relevantes para afrontar estas situaciones. De igual manera, se evidenció la apropiación de principios como la igualdad y la inclusión, los cuales incidieron en las formas de relación dentro del juego.

En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que el trabajo formativo intencionado, mediado por el deporte y articulado con las habilidades socioemocionales, favorece procesos de comprensión, reflexión y actuación frente al conflicto, contribuyendo al desarrollo de formas de convivencia más conscientes en contextos educativos.

Segunda Proposición. El Golombiao Como Estrategia Didáctica - Deportiva **Articuladora**

Se concluye que el Golombiao, en tanto estrategia didáctico-deportiva, se configuró como un escenario que posibilitó la articulación entre la práctica deportiva y el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Su estructura, principios y dinámicas permitieron generar condiciones pedagógicas en las que los estudiantes no solo participaron en actividades físicas, sino que también se involucraron en procesos de reconocimiento, comprensión y gestión de sus emociones y de las de los otros.

En este sentido, el Golombiao brindó un marco de interacción en el que las habilidades socioemocionales pudieron ser trabajadas de manera situada, a partir de experiencias concretas que emergían durante el juego. Las situaciones propias de la práctica, como la toma de decisiones, la interacción con compañeros, la resolución de desacuerdos y la vivencia de la competencia, ofreció elementos que favorecieron el abordaje de habilidades como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y el manejo de conflictos, no desde un plano teórico, sino desde la experiencia.

Asimismo, se muestra que esta estrategia permitió profundizar en dichas habilidades al propiciar espacios de reflexión posteriores a la práctica, en los cuales los estudiantes pudieron analizar lo ocurrido, identificar sus emociones, reconocer las de los demás y establecer relaciones entre sus acciones y las dinámicas colectivas. Esta articulación entre acción y reflexión favoreció procesos de comprensión más amplios en torno a las experiencias vividas.

De igual manera, los principios que fundamentan el Golombiao, como la no violencia, la igualdad, la libertad de expresión y la no discriminación, orientaron las formas de interacción dentro del juego, contribuyendo a la construcción de un entorno en el que las relaciones se mediaron por acuerdos, respeto y reconocimiento del otro. Estos elementos incidieron en la manera en que los estudiantes abordaron tanto la práctica deportiva como las situaciones emergentes en ella.

Se observó que la ausencia de un árbitro externo fue una estrategia clave para fortalecer el manejo de conflictos. Al no tener una autoridad que imponga soluciones, los estudiantes se vieron forzados a utilizar la palabra y el acuerdo como únicos medios para continuar el juego. Esta práctica deportiva favoreció aprendizajes significativos al permitir que las emociones que "afloran" en la competencia fueran analizadas y gestionadas en tiempo real mediante las "memorias de juego" y la evaluación colectiva en un contexto significativo. De esta manera, se evidencia su potencial como estrategia para el desarrollo integral en escenarios educativos.

Tercera Proposición. Influencia De La Pedagogía Sensible

La pedagogía sensible permitió romper con los modelos tradicionales de educación física centrados solo en el rendimiento físico, para situar al cuerpo como el eje central de la

experiencia y el aprendizaje. Se concluye que educar desde lo sensible permite que los estudiantes se reconozcan como sujetos integrales que no solo adquieren conocimientos, sino que sienten y reflexionan desde su propia corporeidad. El uso de instrumentos como la corpografía y la cartografía sensible fue fundamental para que los estudiantes lograran una alfabetización emocional. Estas herramientas permitieron que el autoconocimiento no fuera un concepto abstracto, sino una acción reflexiva encarnada, donde los estudiantes identificaron dónde sienten las emociones en su cuerpo (por ejemplo, alegría en el pecho o enojo como tensión en las manos).

La aplicación de cartografías sensibles permitió que los estudiantes resignificaran los espacios escolares (como la cancha de fútbol), dejando de verlos como simples infraestructuras para entenderlos como territorios cargados de historias, emociones y relaciones. Esto facilitó el paso del "yo" individual al reconocimiento de una "unidad de creación colectiva".

Se observó un crecimiento cualitativo y cuantitativo significativo en la capacidad de los estudiantes para nombrar y describir sus emociones. Pasaron de dar listas aisladas de sentimientos a realizar descripciones elaboradas que articulan la emoción con su causa, su manifestación física y su efecto en el comportamiento.

Se evidencia que la articulación entre el Golombiao y la pedagogía sensible permite comprender el deporte más allá de su función recreativa, situándolo como un medio pedagógico- didáctico- deportivo para el desarrollo de procesos formativos. Esta combinación actuó como una herramienta pedagógica que permitió a los estudiantes gestionar conflictos y desarrollar empatía de manera más profunda. Asimismo, al validar la subjetividad y la experiencia vivida, la pedagogía sensible facilitó que los estudiantes perdieran el miedo a expresar lo que no puede decirse con palabras, utilizando el movimiento y el arte para comunicar su mundo interno.

Para terminar, la pedagogía sensible fue el cimiento que permitió transformar la práctica deportiva en una experiencia de formación humana integral, logrando que los estudiantes desarrollaran una autoconciencia profunda y una mejor capacidad de convivencia.

Aportes Del Proyecto

Los aportes de este proyecto se pueden profundizar en tres dimensiones principales: la transformación directa de los estudiantes, la ampliación del marco pedagógico y la evidencia para futuras investigaciones.

1. Aportes del fortalecimiento de las HSE en los estudiantes.

El proyecto generó una transformación cualitativa en la forma en que los jóvenes de grado sexto procesan su mundo emocional, pasando de una descripción superficial a una "alfabetización emocional" profunda. Los aportes específicos en este plano son:

Conciencia Emocional: El proyecto permitió que los estudiantes dejaran de nombrar emociones como simples listas aisladas ("felicidad, tristeza") para empezar a describirlas en contexto, identificando sus causas, sus manifestaciones corporales y su efecto en el comportamiento.

Gestión del Conflicto sin Autoridad Externa: Al implementar el Golombiao (que se juega sin árbitro), el mayor aporte fue propiciar a los estudiantes a usar el diálogo y la negociación como únicas herramientas para resolver discrepancias. Esto desplazó la respuesta automática de agresión o evasión hacia una intervención activa y mediada por la palabra.

Empatía como Elección: La intervención logró que la empatía dejará de ser un impulso espontáneo y se convirtiera en una elección consciente, basada en comprender que el estado emocional del compañero afecta el bienestar de todo el equipo.

2. Aportes al ámbito pedagógico y didáctico.

El proyecto no solo utilizó el deporte como recreación, sino que propuso una innovación didáctica al articular dos enfoques distintos:

Simbiosis de Golombiao y Pedagogía Sensible: Uno de los aportes más significativos es demostrar que la unión del Golombiao con la pedagogía sensible crea un marco formativo diverso que el deporte tradicional. Esto sitúa al cuerpo como un territorio de saberes y no solo como una máquina de rendimiento físico.

Resignificación del Escenario Deportivo: El proyecto aportó una metodología para que la cancha deje de ser solo un espacio físico y se convierta en un "territorio simbólico" cargado de historias y emociones, permitiendo a los estudiantes construir un sentido de pertenencia más fuerte con su institución.

3. Aportes a la investigación y al contexto educativo.

Desde una perspectiva académica y social, el estudio entrega resultados claves para el campo de la Licenciatura en Deporte:

Desmitificación del contexto de vulnerabilidad: Tradicionalmente, el Golombiao se ha aplicado en zonas de conflicto armado o alta vulnerabilidad social. Este proyecto aporta evidencia de que la estrategia es igualmente efectiva y necesaria en contextos urbanos convencionales de educación básica, ampliando su campo de aplicación en el sistema educativo colombiano.

Ruta Metodológica Sistematizada: Ofrece una hoja de ruta documentada (Unidad Didáctica "Yo, un pronombre colectivo") que sirve de guía para que otros docentes integren el fortalecimiento socioemocional en sus currículos, cumpliendo con los mandatos normativos de la ley 2491 de 2025, no 2503. en Colombia resignificando el deporte escolar como un derecho a la formación humana integral.

Recomendaciones

Para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas en este campo, se proponen las siguientes recomendaciones:

1. **Extender los tiempos de implementación:** Dado que habilidades como la agencia y la toma de decisiones responsable mostraron un crecimiento menor, se recomienda que futuros proyectos contemplen intervenciones de larga duración (superiores a 6 meses) para consolidar procesos de liderazgo relacional y autonomía colectiva.
2. **Involucrar activamente a la comunidad docente y familiar:** Para que el fortalecimiento socioemocional no sea un evento aislado, es fundamental formar a los docentes de todas las áreas y a los padres de familia, permitiendo que la transferencia de habilidades ocurra también en el hogar y en otras asignaturas académicas.

3. Diversificar las prácticas deportivas: Si bien el fútbol tiene gran acogida, se recomienda adaptar la metodología del Golombiao a otros deportes (baloncesto, voleibol, juegos autóctonos, alternativos, entre otros) para evitar que la habilidad técnica en un solo deporte se convierta en una barrera para la participación de quienes no lo practican habitualmente.

4. Profundizar en la evaluación formativa cualitativa: Se sugiere continuar utilizando instrumentos narrativos como las corpografías, ya que permiten captar dimensiones de la experiencia emocional que los cuestionarios cuantitativos suelen omitir,ofreciendo una visión del progreso del estudiante desde una perspectiva humana, diferenciada de los enfoques estadísticos.

5. Desarrollar estudios comparativos: Se recomienda realizar investigaciones que contrasten la efectividad del Golombiao en contextos rurales frente a urbanos, o en poblaciones con diferentes niveles de exposición al conflicto social, para ajustar la estrategia a las necesidades culturales específicas de cada territorio.

Referencias

- Albán Pazmiño, M., Albán Pazmiño, A., & Albán Pazmiño, R. (2024). Potenciando habilidades sociales a través de actividades deportivas: Un enfoque innovador en la educación. *Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*.
- Alfonzo, N. (2007). Notas para la concepción de una pedagogía sensible en el espacio educativo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (12), 129-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201207>
- Alzate, G. P., Bedoya, M. M., Fajardo, A. M., Hoyos, Á., & Ocampo, E. (2020). Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. *Eleuthera*, 22(2), 246-265. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.15>
- Aristulle, P. C., & Paoloni-Stente, P. V. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2), 18-32. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *The Journal of School Health*, 76(8), 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Biblioteca Nueva.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18. 13-25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Babativa, H., Rubiano, P. A., Velásquez, T., González, J., Vega, M., & Gaona, N. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, 21(1), 92-107. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5>
- Benítez, P. A., Orjuela, C. H., Buitrago, A. F., & Lesmes, O. M. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *RHS - Revista Humanismo y Sociedad*, 12(2), 1-26. <https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05>

- Bernate, J., Betanour, M., Fonseca, I., Garcia, F., & Sabogal, H. (2019). Competencias ciudadanas en la educación física, 23(1), 90-99.
<https://doi.org/10.65330/am.v23i1.142>
- Bernstein, B. (1990). La estructura del discurso pedagógico. Routledge.
<https://es.scribd.com/document/395212894/BERNSTEIN-LA-ESTRUCTURA-DEL-DISCURSO-PEDAGOGICO-pdf>
- Bisquerra, R. A. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis. <https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional Y Competencias Básicas Para La Vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
https://bienestaryproteccioninfantil.es/wpfd_file/educacion-emocional-y-competencias-basicas-para-la-vida/
- Bisquerra, R. A. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19 (3), 95-114.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Blanco, Y. D. (2021). *Escuelas de mi barrio una práctica de construcción de vínculos comunitarios*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13521>
- Boekaerts, M. and Corno, L. (2005) Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 199-231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>

- Bonilla, J. A. (2025). *Maternidad de las águilas. Experiencia corporal en el posparto* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN <http://hdl.handle.net/20.500.12209/21105>
- Campos, G., & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 8(13), 53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- CASEL. (2020). Marco de SEL de CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Cecchini, J. A., Gonzalez, C., & Montero, J. (2008). Participación en el Deporte, Orientación de Metas y Funcionamiento Moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (3), 497-509. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511493007.pdf>
- Cedeño, W. A., Galarza, F. A., Gomez, D. A., Ibarra, L. M., & Verdesoto, J. R. (2022a). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Universidad y Sociedad*, 14(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000400466
- Cedeño, L., Martínez-Pérez, A., & Nito, J. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Científica FIPCAEC*, 7(1), 1–20.
- Cepal. (2020). La educación en tiempos de pandemia covid 2019. *Revista científica CEPAL*, 1(1), 1-21. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Chica, O & Sanchez, J. (2017). *La utopía de la formación emocional en las organizaciones educativas*. Editorial Unimagdalena.
- Couso, D., Badillo, E., Perafan, G & Aduriz, A. (2005). [Reseña del libro *Las unidades didácticas en ciencias y matemáticas*, por Couso, D., Badillo, E., Perafan, G & Aduriz, A]. *Pedagogía y saberes*. Cooperativa Editorial Magisterio (23), pp. 117-118.
- Colegio Instituto Técnico Distrital República De Guatemala I.E.D. (2025). Proyecto educativo institucional (PEI).

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.*

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=2>

Congreso de la República de Colombia. (1995). *Ley 181 de 1995. Por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la educación física.*

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=3424>

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.*

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.*

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=52287>

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1622 de 2013. Por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones.*

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=52971>

Congreso de la República de Colombia. (2024). *Ley 2383 de 2024. Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia.*

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261956>

Congreso de la República de Colombia. (2025). *Ley 2491 de 2025. Por la cual se incorpora a los proyectos educativos institucionales el componente de competencias socioemocionales en Colombia y se dictan otras disposiciones.*

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=188234>

Correa Obando, M., Montes, A. Y., Muñoz, M. C., Ortiz, E. M., Taylor, A. M., & Pinzón Hoyos, L. A. (2021). *Transformación de la convivencia con la metodología de*

Golombiao. Programa Nacional de Educación para la Paz (EDUCAPAZ).

<https://herramientas.educapaz.co/herramienta/transformacion-de-la-convivencia-con-la-metodologia-de-golombiao/>

Cote, J., Deaking, J., & Fraser-Thomas, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1).

https://www.researchgate.net/publication/43501126_Youth_sport_programs_An_avenue_to_foster_positive_youth_development

Creswell, J. W. (2007). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y de métodos mixtos* (2.^a ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. G. P. Putnam.

<https://www.proquest.com/openview/30effc8bb58bc8ecdfe694b496ae733d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=47265>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. I). Gedisa.

Dirección del Sistema Nacional de Juventud "Colombia Joven"; UNICEF Colombia. (2014).

Manual de Implementación: Estrategia Golombiao. [Cartilla] Territorios amigos de la niñez. <https://territoriosamigosdelaninez.com/sites/default/files/2022-09/Manual%20de%20implementaci%C3%B3n.pdf>

Dueñas Sanabria, C. D., Mesa Gómez, Ómar D., & Ramos Perdomo, J. A. (2018).

Caracterización De Los Programas Gubernamentales De Deporte Escolar En Colombia. *Revista Digital: Actividad Física Y Deporte*, 3(1).

<https://doi.org/10.31910/rdafd.v3.n1.2017.364>

Esquivel, C. (2018). Las prácticas restaurativas en la creación de espacios de paz dentro de la escuela. *Pensamiento Americano*, 11(20), 213-226. <http://orcid.org/0000-0003-3208-4993>

- Elortegui, N., Fernández, J., Moreno, T., & Rodríguez, J. F. (1999). *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?*. Díada.
<https://grupoblascabrera.org/webs/ficheros/08%20Bibliograf%C3%ADa/02%20Forpro/01%20Elaboracion%20de%20unidades%20didacticas.pdf>
- Espinosa, B., & Miranda-Rochín, D., (2021). El deporte y su relación con las habilidades sociales. *ResearchGate*. <https://doi.org/10.13140/rg.2.2.13978.77761>
- Fraile, A. (2004). Hacia un deporte escolar educativo. *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*, 206(9).
- García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(6).
<https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Goffman, E. (1998). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Le Libros.
- Goleman, D. (2025). *Las 12 competencias de la inteligencia emocional*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- González, F., Elortegui, N., Moreno & Bornstein, D. (1999). *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* Díada Editora.
<https://grupoblascabrera.org/webs/ficheros/08%20Bibliograf%C3%ADa/02%20Forpro/01%20Elaboracion%20de%20unidades%20didacticas.pdf>
- González Rey, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. McGraw-Hill.
- Gómez, J., & García, J. (1993). *El deporte en edad escolar*. F.E.M.P.
- Gómez, Y. L., & Parrado C. C. (2014) *El futbolazo Práctica Deportiva Promotora de Convivencia e Inclusión Social* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica

Nacional]. Repositorio Institucional UPN.

<https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/c7215041-c4d3-43f3-821e-6df47a055928/content>

Guette, M., Cruz, N. B., & Hernandez-Peña, Y. K. (2019). El deporte como intervención del tejido social para la paz: estado del arte. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(5), 496. <https://www.redalyc.org/journal/559/55962867024/html/>

Guterman, T. (s. f.). La educación física y el deporte en Colombia. Una oposición de discursos en el periodo comprendido entre 1968 y 1991. <https://www.efdeportes.com/efd93/colombia.htm>

Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

Hoyos Cuartas, L. A., García, C. G., & Pueyo, Á. P. (2012). Caracterización de los programas de deporte escolar en Bogotá. *Educación física y deporte*, 31(1), 853-860.

Ibáñez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formalización. *Revista Aula de Innovación Educativa* (1), 13 - 15. <https://es.scribd.com/document/328548584/Planificacion-de-Unidades-Didacticas-Una-Propuesta-de-Formalizacion>

ICFES. (2021). *Marco de referencia de habilidades socioemocionales Saber 3.º, 5.º, 7.º y 9.º*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/441106/Marco+de+Referencia+Habilidades+Socioemocionales+Saber+3579.pdf>

Lega, L., Caballo, V. & Ellis, A. (2009). Teoría y práctica de la terapia racional emotivo-conductual. Siglo XXI Editores.

Llinares, S., Roig, A. I., & Valls, J. (2008). Aprendizaje y diseño de entornos de aprendizaje basado en videos en los programas de formación de profesores de matemáticas.

Educación Matemática, 20(3), 59-82.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v20n3/v20n3a4.pdf>

Lobo de Diego, F. E. (2022). Deporte escolar educativo y su potencial para el desarrollo de aprendizajes sociales y emocionales. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 347–357. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88835>

Mallart, J. (2001). *Didáctica: concepto, objeto y finalidades*. En Sepúlveda, Félix y Rajadell, Nuria. *Didáctica general para psicopedagogos*. UNED, pp. 23 - 57.

https://www.researchgate.net/publication/325120200_Didactica_concepto_objeto_y_finalidades

Marshall, J., & Hardman, K. (2000). El estado y el estatus de la educación física en las escuelas en un contexto internacional. *Revisión Europea de Educación Física*, 6(3), 203-229.

Martínez-Vanegas, S. L. (2020). El Deporte, una estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes adolescentes con discapacidad intelectual leve. *Lúdica Pedagógica*, 1(32), 1-19.

<https://doi.org/10.17227/ludica.num32-12182>

Mena Tamayo, O. (2006). *Manual de práctica El golombiao, el juego de la paz: El Golombiao el Juego de la Paz (Primera edición) [Online]*. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH Programa Participación Ciudadana para la Paz/PACIPAZ. <https://www.bivica.org/files/juego-paz.pdf>

Merlano, A. (2004). Prácticas para desarrollar la autoconciencia. *Pensamiento & Gestión*, (17), 134-160.

<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/3610>

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Ministerio del Deporte. (2025). *Política pública*.

<https://www.mindeporte.gov.co/transparencia-y-acceso-a-informacion-publica/2-normativa/2-1-normatividad/politica-publica>

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Mora, D. A. & Mora, J. D. (2022). *El juego y la experiencia corporal: un diálogo entre la pedagogía sensible y la sociomotricidad* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17632>
- Navajas, G. (2006). El canon y los nuevos paradigmas culturales. *Iberoamericana* (2001-), 6(22), 87–97. <http://www.jstor.org/stable/41676230>
- Navarrete, H. D., Huérfano, I. L., Prada, J. A., Quiñones, J. L., Quintero, J. L & Cañon, W. (2015). *Fútbol para la convivencia*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2680>
- Navarrete, L., Ospina, C., & Vargas, M. (2015). *Fútbol para la convivencia: El Golombiao como herramienta pedagógica en contextos de vulnerabilidad social*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Oficina para la Convivencia Escolar. (2025). *Malla de aprendizajes en habilidades socioemocionales: Escuelas de emociones*. Secretaría de Educación del Distrito. <https://oce.educacionbogota.edu.co/repositorio/malla-de-aprendizajes-en-habilidades-socioemocionales>
- OMS. (2020). *LIVE LIFE Initiative for Suicide Prevention*. <https://www.who.int/initiatives/live-life-initiative-for-suicide-prevention>
- OPS. (2021). *Estrategia y plan de acción sobre salud mental*. Organización Panamericana de la Salud. <https://www.paho.org/>
- Ortiz, A. (2024). *Pensamiento crítico y habilidades cognitivas, comunicativas, emocionales y profesionales*. Ediciones de la U.
- Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571299>
- Pinillos, J. M. (2003). *Práctica Pedagógica de los maestros en el nuevo Currículo del Instituto Universitario de Educación Física y el Deporte de la Universidad de*

Antioquia. *Educación Física y Deporte*, 22(1), 43-56.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2245344>

Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.*

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=53670>

Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Edicions de la Universitat de Barcelona.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23.

Ramos, M. A., Rodríguez, E. J., & Tarapues, F. S. (2022). *El golombiao juego de la paz, como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en los niños de la escuela de fútbol del barrio corazón de Jesús de la ciudad de San Juan de Pasto* [Tesis de pregrado, Universidad CESMAG]. Repositorio Institucional CESMAG.

<http://repositorio.unicesmag.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/810/CEF030-EF%20R175%202022.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Ribera, J. P., Ortega, L. A. R., & Jiménez, J. J. (2019). Cuerpos, educaciones y géneros. Reflexiones sobre la anestesia y lo sensible en pedagogía. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 5-15.

Rodríguez, S. (1982). *La maza* [Canción]. En *Unicornio*. EGREM.

Romero Granados, S. (2006). El deporte escolar: sentido y alcance en la actualidad. Aulas de verano. En Gil Madrona, P. (Dir.) Instituto superior de formación del profesorado (131-156). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

<https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/058f6526-9688-4bad-8708-ad6ce9bc295b/content>

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.

- Ruiz Álvarez, M. (2025). *Propuesta de actividades físicas cooperativas para el desarrollo de habilidades socioemocionales y disminución de conductas agresivas en los estudiantes de I ciclo en la Institución Saint Michael School, en San Miguel de Desamparados, I trimestre, 2025* [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Costa Rica].
- Salas, J. O., & Rueda, D. A. (2023). *El Golombiao como estrategia lúdico pedagógica para mejorar la convivencia escolar de los estudiantes de responsabilidad penal asignados a la Institución Educativa Alfonso López de Ipiales* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/6453>
- Sanabria, Y. A. (2024). “*Dime cómo te hablas y te diré quién eres*”, *Afianzando habilidades socioemocionales a través del lenguaje asertivo en los estudiantes de primaria colegio Atanasio Girardot IED*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Universidad Distrital. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/402de9aa-408b-4c83-ab33-227467524fc0/content>
- Santos-Pastor, M. & Sicilia, A. (1998). *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Editorial INDE publicaciones.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad* (Trad. E. Rabasco & L. Toharia). [Development as Freedom]. Editorial Planeta. https://www.palermo.edu/Archivos_content/2015/derecho/pobreza_multidimensiona/bibliografia/Sesion1_doc1.pdf
- Scott, J. C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Ediciones Era.
- Sotelo, W. M. (2015). *Transiciones académicas y socioemocionales de los estudiantes que pasan del programa aceleración del aprendizaje al aula regular en el Colegio Distrital Estrella del Sur*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/903>

- Tamayo, A. & Restrepo, J. A. (2017). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. 13 (1), pp. 105-128.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134152136006>
- Tamayo, O. E. (2006). La metacognición en los modelos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. En: Los bordes de la pedagogía: del modelo a la ruptura. *Universidad Pedagógica Nacional*. 275-306.
- UNESCO. (2021). *Transformar-nos. Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383816>
- UNESCO. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>
- UNICEF. (s.f). *Estrategias para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en preescolar*. <https://www.unicef.org/mexico/documents/estrategias-para-el-fortalecimiento-de-habilidades-socioemocionales-en-preescolar>
- UNICEF. (2025). *Manuales de habilidades socioemocionales para la vida*.
<https://www.unicef.org/mexico/informes/manuales-de-habilidades-socioemocionales-para-la-vida>
- Unidad de Apoyo a la Transversalidad. (2006). *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar*: Cartilla de trabajo aprender a convivir. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/conceptos-clave-para-la-resolucion-pacifica-de-conflictos-en-el-ambito>
- Valverde, L. A. (1994). El Diario de Campo. *Revista Trabajo Social*. 308-319.
<https://es.scribd.com/document/853581121/4-Valverde-Luis-A-1994-El-diario-de-campo>

- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Ventura, T. C., Laborda, J. L. A., & Álvarez, Á. L. (2018). La Educación Física Y Las Relaciones Sociales En Educación Primaria. *INFAD Revista de Psicología*, 2, 269-282. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349856003029/html/>
- Vizcarra Morales, M. T. (2003). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco].
- Zabala, A. (1994). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. GRAÓ. <https://es.scribd.com/document/393937460/Como-trabajar-los-contenidos-procedimentales-en-el-pdf>
- Zarache, I. P. (2024). Habilidades socioemocionales y su relación con la resolución de conflictos para la promoción de un ambiente escolar positivo. *Revista Arbitrada del CIEG*, (67), 67-82. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2024/04/Ed.6767-82-Zarache-Ivis.pdf>