

**Influencia de los Recursos Educativos Abiertos en el desarrollo de habilidades socioemocionales de la población migrante venezolana en un contexto escolar de la ciudad de Medellín**

Daniel Esteban Becerra Sepúlveda

Johana Alexandra Vásquez Sierra

Pablo Andrés Soto Berrio

**Presentada como requisito para optar al título de**

**Magíster en Innovación Educativa**

**Director(a)**

Jaime Castro Martínez

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

Escuela de Educación e Innovación

Maestría en Innovación Educativa

16 de septiembre de 2025

## Tabla de contenido

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>3</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>5</b>
<b>CONTEXTO .....</b>	<b>9</b>
<b>JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>11</b>
<b>ANTECEDENTES.....</b>	<b>15</b>
<b>MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL.....</b>	<b>18</b>
<b>PREGUNTA PROBLEMA.....</b>	<b>23</b>
<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>23</b>
<b>OBJETIVO GENERAL .....</b>	<b>23</b>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....</b>	<b>23</b>
<b>MÉTODO .....</b>	<b>24</b>
<b>DISEÑO .....</b>	<b>24</b>
<b>PARTICIPANTES.....</b>	<b>25</b>
<b>TÉCNICAS O INSTRUMENTOS .....</b>	<b>26</b>
<i>Cuestionario de Competencias Socioemocionales (SEC-Q) .....</i>	<i>26</i>
<i>Grupos focales .....</i>	<i>28</i>
<b>PROCEDIMIENTO.....</b>	<b>29</b>
<b>INTERVENCIÓN.....</b>	<b>30</b>
<b>ESTRATEGIA DE ANÁLISIS.....</b>	<b>31</b>
<b>CONSIDERACIONES ÉTICAS.....</b>	<b>32</b>
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>33</b>
<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>39</b>
<b>APORTES A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA .....</b>	<b>41</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>43</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>52</b>

## Introducción

¿Cuáles son los retos en materia de derechos humanos para los países de acogida durante el movimiento migratorio venezolano? Podemos hablar de la salud, el acceso a la vivienda o a un trabajo digno, pero la presente investigación parte de un aspecto puntual que nos concierne a todos: la educación. Especialmente, concebimos la educación desde un enfoque a menudo olvidado por las instituciones educativas: las habilidades socioemocionales y su lugar dentro del desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes.

Así pues, el foco no está puesto en el desempeño de los estudiantes en una determinada área del conocimiento como las matemáticas o las ciencias sociales, sino en la forma en que regulan sus emociones y se relacionan con los demás. Se trata, entonces, de pensar la educación desde sus posibilidades para adquirir habilidades que permitan una vida armónica en sociedad, considerando las necesidades de la población migrante venezolana que se manifiestan a partir de las políticas migratorias para el acceso y permanencia a la educación.

Para ello, se proponen los Recursos Educativos Abiertos (REA) como estrategias innovadoras para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, amparados por el uso eficiente de la tecnología y con un énfasis determinante en el trabajo colaborativo, uno de los ejes más relevantes de las habilidades socioemocionales en general. Según los antecedentes hallados, los REA propician un ambiente dinámico, interactivo e interesante, que motiva el aprendizaje y vincula a los estudiantes con los cambios globales generados por la tecnología tanto en áreas de conocimiento específicas como en las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

El proyecto tiene por objetivo, entonces, explicar la influencia de los Recursos Educativos Abiertos en el desarrollo de habilidades socioemocionales de la población migrante venezolana en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, del municipio de Medellín, toda vez que no hay investigaciones que articulen el uso de los REA en las habilidades socioemocionales desde un enfoque poblacional de los migrantes venezolanos. Para ello, utilizamos un paradigma híbrido, específicamente un Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS), que nos permitió complementar los datos cuantitativos a través de grupos focales con los mismos estudiantes.

Desde lo metodológico, el componente cuantitativo estuvo mediado por una aplicación pretest y posttest del Cuestionario de Competencias Socioemocionales (SEC-Q), que consta de 16 ítems formulados a partir de las cinco dimensiones de las habilidades socioemocionales:

autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relacionamiento o conducta prosocial y toma de decisiones responsables (CASEL, 2020). Para la herramienta de análisis, por otro lado, se propone la prueba t de medidas relacionadas. Luego, el componente cualitativo estará complementado por grupos focales con un análisis temático a través de Atlas.ti, a través de dos dimensiones generales: alcances y limitaciones de la intervención pedagógica. Por su parte, la intervención estará constituida por la primera temporada de la serie *¿Qué harías tú?*, un REA diseñado por Señal Colombia y disponible en la plataforma RTVC Play, que puede serle útil a futuras investigaciones que deseen investigar las potencialidades de los REA dentro de las prácticas pedagógicas.

## Planteamiento del problema

De acuerdo con el reporte del Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos ([GIFMM], 2024), Colombia es el país latinoamericano con mayor población migrante venezolana desde la crisis de migración producida por el gobierno de Nicolás Maduro. A partir de allí, la población migrante venezolana ha enfrentado desafíos significativos en el proceso de adaptación e integración a su nuevo contexto, incluyendo la falta de acceso a oportunidades educativas y laborales, la discriminación, la separación familiar, entre otros (Freitez, 2018).

En ese sentido, el texto de Rincón-Peña (2019) alude a una necesidad superior del Estado a propósito de la protección de la población más vulnerable: niños, niñas y adolescentes. Una necesidad superior que, según el autor, no se establece únicamente en Colombia o los países con mayor población migrante, sino que se trata de una necesidad mundial expuesta por la Organización de Naciones Unidas (ONU). Específicamente, el acceso a la educación es considerada una de las líneas de acción más importantes, debido a que se trata de un derecho fundamental que mejora la calidad de vida, por lo que se torna prioritario «implementar medidas que permitan no sólo incorporar a las personas a los centros educativos, sino a fomentar el respeto, la equidad, la aceptación de la diversidad cultural, étnica, de dialecto, costumbres, ideologías, entre otros» (Narvaez Fetecua, 2023, p. 3353).

Por ello, además de una preocupación por la creación de políticas públicas educativas sobre la incorporación de la población migrante venezolana, también es menester pensar en el *cómo* integrar desde la escuela a la población migrante. Investigaciones como la de López (2008) sugieren que el desarrollo de habilidades socioemocionales como la resiliencia, la adaptabilidad y la empatía puede ser determinante para superar estos desafíos y promover la integración exitosa. Precisamente las habilidades socioemocionales, según documenta Rincón Ávila (2023), se ven afectadas debido al evento traumático que supone la migración forzada en términos de identificación de emociones, comunicación asertiva y resolución de conflictos.

El estudio de Peltonen et al. (2022) indica una mayor propensión de los migrantes, específicamente adolescentes, a padecer problemas de bienestar, sociales y de salud mental en contraste con los nativos. Esta línea de sentido —inmigración igual a problemas socioemocionales— es afirmada, pero cuestionada, por Chbaral García (2022) en un estudio de

revisión a propósito de la relación entre inmigración y efectos emocionales o conductuales en niños y niñas:

El hecho de no sentirse pertenecientes ni completamente aceptados por esta nueva sociedad implica, según los estudios analizados, la aparición de una serie de problemas emocionales y de conducta. En estos estudios, se ha intentado presentar la inmigración (entendida como el cambio de un entorno a otro diferente) como causa base de estas dificultades, como si el hecho de ser inmigrante o pertenecer a una minoría étnica fuera, como el factor genético, algo que inevitablemente conlleva a la aparición de problemas emocionales o de conducta en niños/as y adolescentes. Sin embargo, la mayoría de estos mismos estudios demuestran que existen factores o condiciones que afectan en su mayoría a personas inmigrantes o de minoría étnica, y que son los verdaderos causantes de la aparición de estos problemas. Estas condiciones, en muchos casos, son evitables. (p. 33)

Básicamente, lo que argumenta Chbaral García (2022) es que se consideran los problemas socioemocionales como *consecuencia* del factor inmigración, pero no se tienen en cuenta otros factores como la discriminación percibida, la falta de pertenencia a un grupo social y el nivel socioeconómico de la familia dentro de los posibilitadores de los efectos emocionales y conductuales de la inmigración. En síntesis, la autora propone abordar aquellos elementos que sí se pueden cambiar, es decir, asuntos como la discriminación y la inclusión social, para mitigar los efectos emocionales y conductuales que produce el fenómeno de la migración.

A propósito de lo anterior, la inclusión social resulta particularmente necesaria para la población migrante, ya que se trata de un grupo en riesgo de exclusión (Ramírez Iñiguez, 2014). De forma específica, la educación atiende a las dinámicas de inclusión y/o exclusión social en la medida en que la escolarización brinda acceso a condiciones de vida favorables en el desarrollo personal y social, así pues, «la inclusión va más allá de incorporar a los niños en la escuela, implica que las personas se incorporen en la sociedad a través de la escuela, es decir, que ésta sea un medio» (Ramírez Iñiguez, 2014, p. 68). De esta manera, se concibe la educación en la inclusión social como un factor que posibilita el desarrollo de competencias fundamentales para el ejercicio de los derechos humanos y, a partir de allí, transformar su medio social.

Por ello, Badía Martín y Devant Cerezo (2024) sugieren que la creación de una educación inclusiva puede ayudar a la situación de baja autoestima, duelo migratorio y propensión de conductas riesgosas en los migrantes. En ese sentido, Valero-Errazu et al. (2022) desarrollaron un

proyecto de apoyo socioemocional con el propósito de generar un ambiente seguro dentro del aula de clase en una institución educativa española; el resultado fue que «quienes mejoraron en sus habilidades socioemocionales también mejoraron su rendimiento académico» (p. 15).

No obstante, lo socioemocional no parece formar parte de los planes institucionales de las instituciones educativas en Colombia. Lo anterior podemos apreciarlo en la investigación de Solano Ángel (2022), quien concluye que lo socioemocional en el Colegio Nueva Colombia, ubicado en la ciudad de Bogotá, «no forma parte ni de la política educativa ni de alguna formulación y planeación educativa» (p. 51) refiriéndose a la enseñanza de la población migrante venezolana.

Ante este aparente vacío en las planeaciones de las instituciones educativas, algunos estudios han propuesto proyectos de intervención. Tanto el texto de Solano Ángel (2002) como el de Hinojosa (2019) resaltan el papel de la tecnología dentro del desarrollo de las habilidades socioemocionales. Particularmente, Hinojosa (2019) plantea el uso de los Recursos Educativos Abiertos (REA) en niños y niñas de preescolar, y concluye su eficacia en instancias como la identificación de emociones. También encontramos otro referente en de la Peña Zambrano y Rodríguez Pichardo (2023), quienes proponen los REA para el aprendizaje colaborativo desde una perspectiva socioformativa.

De manera particular, el trabajo colaborativo cobra una importancia especial tanto en términos de la calidad educativa como en la inclusión (León Quispe et al., 2023). No solamente comprende una competencia fundamental para las habilidades socioemocionales, sino que también es una de las competencias que se asocian en mayor medida a los cambios de los REA en la interacción entre estudiantes (Aguilar Matta et al., 2021; Atenas et al., 2015; Peña Zambrano y Rodríguez Pichardo, 2023). De hecho, apunta Chávez (2017) que:

Las relaciones interpersonales se van modificando en la medida que lo alumnos se ven expuestos continuamente a situaciones en las que ellos mismos necesitan de la ayuda y de las habilidades de otros. Las diferentes actividades encaminadas hacia la cooperación mutua les condujo hacia la autorreflexión como sujetos activos capaces de crear una realidad dinámica y prosocial. (p. 81)

Así pues, el presente estudio presta una atención especial al trabajo colaborativo al tratarse de una competencia que trasciende el aula y puede desencadenar cambios profundos en el

relacionamiento de estudiantes; y, de forma más específica, en una inclusión entre la comunidad migrante y el resto de la población.

Sin embargo, no se conoce suficientemente cómo los REA pueden ser utilizados para promover el aprendizaje y el desarrollo de habilidades socioemocionales en la población venezolana migrante. Por lo tanto, es necesario proponer una investigación sobre la población migrante venezolana a partir del uso de Recursos Educativos Abiertos, con el ánimo de identificar estrategias efectivas que incidan de manera positiva en el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

## Contexto

Como se mencionó en párrafos anteriores, Colombia es el país de Latinoamérica con mayor población migrante venezolana. Adicionalmente, Medellín se posiciona como la segunda ciudad, detrás de Bogotá, en el ranking nacional con mayor porcentaje de migración venezolana (6,4%), de acuerdo con las estadísticas realizadas por Medellín Cómo Vamos (2023). El mismo informe advierte una gran presencia de menores de edad venezolanos matriculados en instituciones educativas (86%), y un correspondiente 14% de menores de edad no matriculados. Igualmente, arroja un gran porcentaje de trabajo informal de migrantes venezolanos en la ciudad, correspondiente al 68,4%. Además, ante la pregunta de si desean permanecer en la ciudad, el 82,5% de los migrantes respondió afirmativamente. Estas cifras nos indican la necesidad de incluir a la población migrante venezolana, atendiendo al cambio social que se produjo con la crisis migratoria hace un par de años.

En este contexto, la Institución Educativa Marco Fidel Suárez es una institución de carácter oficial ubicada en la comuna 11, Laureles-Estadio, en la ciudad de Medellín. De acuerdo con el GIFMM (2023), Robledo no presenta un número significativo de población migrante matriculada en instituciones oficiales, con una cifra de 744 a 2023, en comparación de otras comunas como la 8 (Villa Hermosa), con más de 3.000 estudiantes matriculados. Así pues, es importante investigar cómo se plantea la inclusión de la población migrante venezolana en espacios que no cuentan con tanta representación en el sector.

Dentro de sus políticas institucionales, la I.E manifiesta que es «una institución incluyente y democrática, formadora de ciudadanos librepensadores, líderes en el desempeño de competencias técnicas, artísticas, tecnológicas, científicas, humanísticas, deportivas y creativas cimentadas en el respeto, la libertad y la tolerancia» (Institución Educativa Marco Fidel Suárez, 2019, p. 18), aunque no se refiere explícitamente a la población migrante. Su estrategia de inclusión está encaminada a partir de las políticas gubernamentales, dentro de las que se incluyen las personas con discapacidad y talentos excepcionales, así como la población migrante venezolana.

Si bien el Proyecto Educativo Institucional no hace referencia a la población migrante, sí toma en cuenta un aspecto clave del presente proyecto: la tecnología. De hecho, dentro de su fundamento epistemológico, refiere que:

Lo cierto es que la ciencia y la tecnología hacen parte consustancial del conocimiento de la humanidad y, en especial, de la pedagogía, la didáctica y el currículo. Por ello, el currículo, además del saber cotidiano, se basa en el saber científico y tecnológico. (Institución Educativa Marco Fidel Suárez, 2019, p. 37)

Así pues, el objetivo del uso de los REA en el presente proyecto es, precisamente, utilizar la tecnología para atender a las necesidades de inclusión de una manera *moderna* y globalizada, es decir, contextualizada.

La institución no se refiere a habilidades socioemocionales, sino a competencias ciudadanas en general, que abarcan las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas. Pero, en esencia, se traduce al mismo concepto de las habilidades socioemocionales: relacionamiento, gestión de emociones y cohesión social en pro de una sociedad democrática. Así pues, si bien no hay presencia de los términos específicos del proyecto, sí hay una apuesta formativa desde un enfoque teórico similar, especialmente a través de estrategias de cooperación dentro de los términos y condiciones del proyecto educativo.

De hecho, estudios como el de Rendón Uribe (2011) piensan el desarrollo de la competencia socioemocional de los estudiantes basándose en la concepción vygotskiana de que las personas aprenden mejor en un contexto de cooperación y no de competición. Lo anterior se puede evidenciar igualmente en investigaciones más recientes como Pérez Gómez (2022) y Collantes Tarrillo (2021). Además, también hay investigaciones que apuntan a las habilidades socioemocionales desde lo tecnológico, aunque no desde los REA, y partiendo de la imposibilidad del trabajo presencial al tratarse de un proyecto interinstitucional e internacional de educación superior (Ángel y Cano, 2011). Así pues, tanto a nivel contextual de la I.E., como de los trabajos realizados a partir de las habilidades socioemocionales y la tecnología, se observa que no se han formulado para trabajar en conjunto desde la línea de los REA.

## Justificación

La reciente crisis de migración que atraviesa Venezuela implica unos desafíos de inclusión, protección de derechos humanos e integración social para los países (por lo general, geográficamente próximos o fronterizos) que se han vuelto foco del fenómeno migratorio, como es el caso de Colombia. Una de las necesidades más urgentes del país está relacionada con el acceso y permanencia al sistema educativo de la población migrante, ya que, según datos del GIFMM (2022), en el año 2021 se presentó una deserción de 29.276 estudiantes pertenecientes a la población migrante.

Si bien el factor económico puede ser decisivo cuando hablamos de deserción escolar, también es importante tener en cuenta el factor socioemocional como un posible detonante. El duelo por la migración, la falta de apoyo y la discriminación pueden incidir en la integración de la población migrante venezolana y dificultar su tránsito por el sistema educativo (Otero et al., 2021). No solo eso, también afectan negativamente la salud mental del migrante, creando factores de riesgo que pueden derivar en ansiedad, depresión, suicidio y consumo de sustancias psicoactivas (Alarcón et al., 2022).

Ahora bien, teniendo en cuenta este escenario de falta de cohesión social, es necesario pensar en una forma efectiva para integrarlos en el contexto escolar. Anchundia Macías y Vega Intriago (2024), a través de una búsqueda bibliográfica sobre los beneficios de las habilidades socioemocionales dentro de la escuela, encuentran que «los estudios analizados indican mejoras notables en aspectos como la inteligencia emocional, la motivación, el rendimiento en materias específicas como matemáticas y lengua, así como en la adaptación conductual y social de los alumnos» (p. 75). Por ello, el presente trabajo prioriza relacionar las *habilidades socioemocionales* (HSE) en el entorno escolar, defendiendo estas habilidades como el camino para generar estudiantes no solamente capaces de asimilar el conocimiento, sino también con capacidades de manejo y resolución de conflictos y convivencia escolar.

En palabras de López (2008): «si la educación evoluciona y se integran las habilidades sociales en los procesos de transmisión del conocimiento se tendrá la certeza de un mayor cumplimiento del fin último de la educación, que es un desarrollo humano más pleno» (p. 19). De esta manera, se seleccionan las habilidades socioemocionales debido a su componente integral en

la vida laboral, académica y cotidiana. Además, una revisión sistematizada sobre los aportes de las habilidades socioemocionales en el plano educativo concluye que:

Los aportes de la HSE en las instituciones de educación básica y superior se expresan en la mejora de la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el clima escolar, formación integral, trabajo colaborativo presencial y virtual, fortalecimiento de los vínculos de convivencia en la comunidad educativa, bienestar, salud y sentido de vida personal e interpersonal. (Cabanillas Tello et al., 2021, p. 14)

Igualmente, cuando se trata de la población migrante, nos referimos a las habilidades socioemocionales no como algo que potencia la educación, sino como un elemento obligatorio para superar el trauma migratorio y lograr el bienestar en todos sus ámbitos en la nueva comunidad (Ferrer et al., 2014). Lo anterior representa el eje central del trabajo de Rangel Urdaneta y Patiño Domínguez (2022), en donde se propuso un programa de intervención dedicado a la educación socioemocional para la prevención del estrés aculturativo en mujeres migrantes venezolanas, ubicadas en Chile, Estados Unidos, México, Perú y República Dominicana. El estudio destaca la importancia del trabajo socioemocional en la población migrante y promueve su investigación de manera longitudinal, es decir, a través del tiempo.

Sin embargo, los estudios relativos a las habilidades socioemocionales en la población migrante se generan en su mayoría fuera de la escuela, es decir, por medio de organizaciones sin ánimo de lucro u otras instancias ajenas a la educación formal. Por ejemplo, la propuesta de Rincón-Ávila (2023) se desarrolló a partir de la coordinación de la Cruz Roja Colombiana de la Seccional Santander, especialmente bajo el *Proyecto Regional de Asistencia Humanitaria de la Migración Fase IV*. La propuesta produjo un aumento significativo del 30% en ítems socioemocionales como «identifico aquello que me motiva en el taller» e «identifico qué siento y cómo lo expreso», un 64% en «reconozco cuando causo daño a alguien y me esfuerzo por reparar el daño» y un 27% en «cuando se me dificulta algo lo intento una y otra vez hasta lograrlo».

El propio Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2022), entendiendo la importancia del fenómeno migratorio venezolano, compiló una serie de estrategias para la atención de la población estudiantil migrante. El documento incluye estrategias para el acceso a la educación y estrategias de permanencia, dentro de las cuales se destaca «mejorar las condiciones de NNA en establecimientos educativos oficiales a través de la implementación de acciones que conduzcan al desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales para la prevención de la xenofobia y

otras situaciones que afecten la convivencia escolar» (MEN, 2022, p. 26). En ese sentido, el bienestar socioemocional es considerado uno de los principales agentes de permanencia en el sistema educativo y, a su vez, de la integración social de los migrantes.

El MEN (2021) argumenta que una educación inclusiva depende de tres dimensiones: las prácticas, las políticas y las culturas. Mientras que la última atiende a fenómenos complejos y estructurales, y la segunda está anclada a una administración gubernamental, las prácticas «están en la acción, situadas, y se configuran en el marco de una cultura, razón que hace que sus cambios se produzcan a corto y mediano plazo» (MEN, 2021, p. 22). Es por ello por lo que las prácticas se convierten en un escenario social para contribuir a la inclusión mediante el rol de innovadores educativos.

Por otro lado, López (2008) manifiesta que la enseñanza de las habilidades socioemocionales en la escuela depende del contexto cultural, influenciado por imaginarios sociales. Ahora bien, el *cómo integrar* (por medio de las habilidades socioemocionales) también necesita un conducto, unas herramientas. A la hora de proponer cualquier herramienta nos basaremos en los cuatro indicadores del acceso a la educación propuestos por Tomasevski (2004), que pretenden una educación igualitaria y sin barreras para todos: accesibilidad, aceptabilidad, asequibilidad y adaptabilidad. Dos indicadores resultan especialmente valiosos para la presente investigación: la adaptabilidad y la accesibilidad, que tratan sobre la capacidad de transformación del currículo de acuerdo con los cambios sociales y al acceso igualitario a la información, respectivamente.

Así pues, se propondrá el uso de los Recursos Educativos Abiertos (REA) para el aprendizaje de habilidades socioemocionales en tanto, según la investigación de Espinosa (2002), son recursos idóneos para fortalecer el trabajo colaborativo, uno de los ejes centrales de las habilidades socioemocionales. Se entienden los REA desde el componente de la adaptabilidad como una integración efectiva de la tecnología y, desde la accesibilidad, como recursos gratuitos y universales. De hecho, desde la UNESCO (2019) también se destacan los REA debido a su aporte a la educación, ya que los recursos educativos abiertos (REA) «pueden fomentar una educación de calidad equitativa, inclusiva, abierta y participativa, fortaleciendo además la libertad académica y la autonomía profesional de los docentes al ampliar la gama de los materiales disponibles para la enseñanza y el aprendizaje» (p. 21).

Precisamente, el MEN (2021) alude a la importancia de la tecnología desde lo pedagógico para promover una educación inclusiva: «desde esta perspectiva, las experiencias educativas deberían basarse en recursos educativos analógicos y digitales de aprendizaje, variados, accesibles y atractivos, dada la diversidad de intereses, características, inteligencias y necesidades de los y las estudiantes» (p. 83). Lo anterior no se limita exclusivamente a la población migrante, sino que también incluye a personas con necesidades especiales y/o discapacidades físicas. En síntesis, se propone la tecnología, y más específicamente los recursos abiertos, como una estrategia didáctica para atender las necesidades educativas de los estudiantes. Esto va de la mano con uno de los ejes temáticos de la innovación educativa, que pone sobre la mesa el uso de la tecnología (o las TIC) en los contextos de enseñanza para articular los hallazgos científicos a la cotidianidad del aula (Gómez y Escudero, 2021).

## Antecedentes

Para efectos de los antecedentes empíricos, es necesario establecer tres campos de interés principales en el proyecto: habilidades socioemocionales, Recursos Educativos Abiertos y la población migrante, proveniente de Venezuela en el caso específico del proyecto. A propósito de las habilidades socioemocionales dentro del contexto educativo, Cabanillas Telo et al. (2020) realizaron un estudio de revisión con artículos publicados entre 2016 y 2020, donde se evidenció una paridad en los enfoques de investigación y una diversidad de diseños, entre los que se encontraron los etnográficos, correccionales y biográficos. Como conclusión principal de su estudio de revisión, afirman que:

Las producciones documentadas corroboran el impacto positivo y efectivo de las HSE en la gestión del aprendizaje, las emociones y los conflictos, mejoras del trabajo de equipo, las relaciones y comunicación interpersonales, y sienta las bases de una cultura de paz. (Cabanillas Telo et al., 2020, p. 12)

Ahora bien, en el campo de la migración, realmente hay poco enfoque teórico en las habilidades socioemocionales. Y cuando se presenta algún estudio de este tipo, es para investigar qué aspectos impactan de manera negativa en las habilidades socioemocionales de los migrantes (generalmente niños), por ejemplo: la ausencia paterna (Adunts, 2021), la nacionalidad (Fernández-Leyva et al., 2021), los años de escolaridad, el ingreso económico y el estatus migratorio (Danon et al., 2024). Por otro lado, varias investigaciones abordan la relación entre los dos primeros (Hinojosa, 2019; Peña Zambrano y Rodríguez Pichardo, 2023), pero no hay ninguna investigación que incluya la población migrante en el marco del uso de los REA para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

En ese sentido, orientamos la búsqueda de los antecedentes hacia la implementación de los REA en la educación, de manera general, y un sentido más específico como herramienta para trabajar las habilidades socioemocionales. Tal y como hallamos en la búsqueda, el enfoque didáctico que se les ha dado a los REA tiende más hacia las *habilidades cognitivas* (García Cabrero, 2018), especialmente en el campo del lenguaje. Por ejemplo, Aguilar Matta et al. (2021) ponen el foco en la comprensión y producción textual en un contexto de educación rural; misma preocupación que comparten Báez de Ávila et al. (2022) en torno a la comprensión lectora de niños de primaria y Hurtado et al. (2023) en niños de secundaria. Otro estudio más amplio, relativo a la

enseñanza del lenguaje en general, se puede encontrar en Yamberla Cachimuel (2023), quien facilita estrategias pedagógicas para la aplicación de los REA en la educación elemental.

Entre los hallazgos más relevantes sobre la aplicación de los REA en el campo del lenguaje, se ha observado que institucionalmente no existe una propuesta metodológica para ello (Yamberla Cachimuel, 2023); no obstante, las propuestas implementadas de manera aislada produjeron mejoras significativas en los niveles literal e inferencial (Báez de Ávila et al., 2022), una mayor motivación y más trabajo colaborativo (Aguilar Matta et al., 2021) y, en general, «tienen un impacto que beneficia y favorece permanentemente las prácticas de aulas» (Hurtado et al., 2023, p. 133). En términos metodológicos, las investigaciones fluctúan entre lo cualitativo y lo cuantitativo, aunque con una predominancia de los datos cuantitativos debido al propósito de demostrar el impacto de los REA en el desarrollo de las competencias del lenguaje.

Asimismo, teniendo en cuenta el componente poblacional, la investigación de Stranger-Johannessen y Damiani (2024) plantea el uso de los REA para la enseñanza de una lengua extranjera en la población migrante y refugiada en Europa, a propósito de una educación inclusiva y la diversificación del aprendizaje. A partir de lo anterior, podemos identificar una corriente en el estudio de los REA fuertemente influenciada o motivada por el campo del lenguaje.

Por otro lado, se han propuesto también los REA para el desarrollo del pensamiento científico. Por parte de Guillén Del Pezo (2022), en el campo de las ciencias naturales, y en el de Sinisterra (2018), en el área del pensamiento computacional. Sinisterra (2018) comprobó que los REA «contribuyen a dinamizar el quehacer educativo en el ciclo de educación media de la ENS de Leticia, toda vez que favorecen -de uno u otro modo- la apropiación de habilidades asociadas al Pensamiento Computacional» (p. 102). En la misma línea, el texto de Atenas et al. (2015) propone los REA como una estrategia fundamental en el desarrollo de ‘habilidades del siglo XXI’ en un nivel de educación superior, en tanto los REA son una plataforma que privilegia la comunicación, el pensamiento crítico-científico y la colaboración, bases del conocimiento científico.

Ahora bien, a propósito de la función de los REA en las habilidades socioemocionales, hallamos el antecedente de Hinojosa (2019) y su propuesta de implementación en las aulas de preescolar para la identificación de emociones y la comunicación asertiva. Hinojosa (2019) nos presenta rigurosamente el proceso de elaboración de Recursos Educativos Abiertos, a partir de momentos clave como planeación, implementación, capacitación y evaluación. Especialmente, la etapa de evaluación constó de tres instrumentos: pruebas a estudiantes a través de la plataforma

*Quiz*, entrevistas a los docentes que implementaron la propuesta en las aulas, y guías de observación. Las entrevistas a docentes arrojaron que las actividades sirvieron para conocer más fondo no solo el contexto familiar de los estudiantes, sino también por qué incurren en emociones y acciones negativas dentro del aula. El estudio destaca, además, que esta conciencia emocional se vio reflejada asimismo en los estudiantes, quienes mejoraron en la manifestación y la gestión de sus emociones.

Igualmente, nos basamos en el estudio de Peña Zambrano y Rodríguez Pichardo (2023), esta vez desde el lugar de adolescentes entre 15 y 17 años en tiempo de postpandemia. Este trabajo utilizó un diseño pretest y posttest a partir del Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo (CAC) y diseñó a través de la plataforma Genially los REA de la propuesta pedagógica. De acuerdo con su análisis, se halló una diferencia significativa en los cinco ítems, lo que supone que «los REA contruidos bajo la perspectiva de la socioformación permiten potenciar la adquisición de conocimientos de los alumnos al crear entornos de aprendizaje dinámicos, flexibles, abiertos y colaborativos basados en la tecnología» (p. 9).

## Marco teórico o conceptual

De acuerdo con García Cabrero (2018), el concepto de **habilidades socioemocionales** se distancia del concepto de habilidades cognitivas, generalmente relacionadas con la *inteligencia* de un individuo. En ese sentido, se entienden las habilidades socioemocionales como ese conjunto de habilidades que condicionan el pensamiento y la conducta de las personas en relación con un modelo de conducta social. Este tipo de habilidades cobran relevancia en los estudios psicológicos cuando se empieza a pensar en ellas como una manera efectiva de gestionar las emociones, «pasando de ser consideradas rasgos fijos de personalidad a habilidades que se pueden aprender y mejorar» (García Cabrero, 2018, p. 4).

Como bien lo mencionan la autora y otros estudios, las habilidades socioemocionales se presentan en la cotidianidad; no solo son útiles en el campo laboral, sino que «las competencias o inteligencia socioemocional está referida a habilidades y actitudes que facilitan la comprensión, expresión y regulación oportuna y adecuada de manifestaciones emocionales positivas, negativas y destructivas» (Cabanillas et al., 2021, p. 4) y, por ende, comprende una serie de beneficios a nivel de relaciones personales y la vida en general.

Aunque sería ideal que existiera una delimitación teórica entre inteligencia, competencias y habilidades, lo cierto es que los términos son difusos y a menudo son utilizados como sinónimos (Monnier, 2015; Scheffler et al., 2020). Sin embargo, Monnier (2015) propuso un esquema para diferenciarlos en seis grandes categorías: conciencia del propio estado interior, gestión del estado interior, propiedades que mejoran el bienestar, identificación del estado de otros, gestión del estado de otros y propiedades que mejoran las interacciones sociales.

Básicamente, la *inteligencia socioemocional* corresponde a un grado de efectividad en tareas concretas como el uso de las emociones en la resolución de problemas, mientras que las *competencias socioemocionales* representan indicadores abstractos como relaciones interpersonales, expresividad emocional y empatía; las *habilidades socioemocionales*, finalmente, también comprenden hasta cierto punto un indicador, pero son más específicas, al punto de considerarse acciones como escuchar, autocontrolarse, cooperar, percibir y entender las emociones por el comportamiento, la comunicación verbal y/o la expresión facial. Si bien se complementan entre sí, la inteligencia engloba las competencias y estas, a su vez, se ven determinadas por las habilidades de los individuos.

En el presente texto consideraremos las habilidades socioemocionales a partir del programa *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2020), que divide en cinco dimensiones el *aprendizaje socioemocional*: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relacionamiento y toma de decisiones responsables. Gracias a sus cinco dimensiones, se comprende el aprendizaje socioemocional como el proceso a través del cual comprendemos y manejamos las emociones, lo que nos permite también establecer y lograr metas positivas, además de sentir y mostrar empatía por los demás, especialmente mediante el establecimiento de relaciones positivas y la toma de decisiones responsables (CASEL, 2020). En síntesis, a lo que aspira el aprendizaje socioemocional en las escuelas y colegios es a la creación de entornos de aprendizaje seguros con un enfoque participativo, que mejoren resultados escolares y reduzcan el comportamiento de riesgo, al mismo tiempo que se potencia el desarrollo positivo del aprendizaje (García Palomo et al., 2018; Medina, 2024).

Sobre la autoconciencia, CASEL (2020) advierte que se trata de una capacidad para comprender emociones, pensamientos y valores, además de su influencia en diferentes contextos, mientras que la autogestión responde al uso efectivo de esas emociones, pensamientos y conductas para alcanzar una meta u objetivo. La conciencia social, por otro lado, trata de comprender, respetar y empatizar con los demás y sus respectivos orígenes culturales y sociales, por lo que va en la misma línea de las habilidades de relacionamiento, que se enfocan en establecer y mantener relaciones saludables en diferentes entornos. Por último, hallamos el componente de toma de decisiones responsables, que se centra precisamente en la elección de decisiones asertivas y constructivas en el ámbito personal y en la interacción con otras personas.

En el texto de Nagaoka et al. (2015, como se citó en García Cabrero, 2018) se proponen tres factores clave de las habilidades socioemocionales: agencia, identidad integrada y competencias. El primer factor, la agencia, se refiere a la capacidad de toma de decisiones y participación; el segundo, la identidad integrada, alude a la autopercepción coherente de los individuos a través de sus múltiples identidades sociales; y, finalmente, las competencias como aquellas habilidades (trabajo en equipo, pensamiento crítico) que posibilitan un alto grado de efectividad en las tareas que realizamos día a día. Lo anterior, unido al planteamiento de López (2008) sobre un desarrollo humano pleno como fin último de la educación, sitúa en un lugar importante a las habilidades socioemocionales dentro del contexto escolar.

En términos de lo escolar, partimos de los **Recursos Educativos Abiertos** como estrategias dedicadas a «proveer el acceso abierto a recursos digitales educacionales que están disponibles en línea para todos a nivel mundial» (Colomé, 2019, p. 90) que buscan optimizar los recursos educativos. De esta manera, se le otorga una característica de *reutilización* debido a que se adapta a diferentes contextos educativos y tecnológicos sin ningún propósito comercial, con un énfasis especial en el acceso abierto, que permite reducir tiempo y trabajo. Podemos encontrar repositorios de Recursos Educativos Abiertos en formato digital en páginas de universidad como Conecta-TE (Universidad de los Andes) e, incluso, del Gobierno Nacional (Colombiaaprende).

En esa línea de sentido, la investigación parte de una población con un problema social, así como de una propuesta educativa y una necesidad nacional. La población venezolana, a raíz de la **migración venezolana** cuyo auge comienza desde 2015 como bien referencia Freitez (2018), se enfrenta con la discriminación y barreras de acceso a los derechos básicos en los países de acogida. Entendemos la migración venezolana como el desplazamiento forzado y masivo del pueblo venezolano a otros países de Latinoamérica, especialmente, pero también del resto del mundo, considerándolo en términos de *problema social* para efectos de la presente investigación. De acuerdo con Loudor (2018), las políticas migratorias de Colombia se ven precarizadas por factores estructurales como la falta de visión a largo plazo y vacíos institucionales. Por ende, según Luna Orozco y Fernández-Niño (2018), esto repercute en la salud pública a nivel nacional, pero también promueve problemas socioeconómicos, desempleo, inseguridad y falta de cobertura educativa para la población migrante venezolana (Tapia Bravo, 2020).

Del mismo modo, hablamos de una **educación inclusiva** como *propuesta educativa* que defiende la inclusión de todos los residentes colombianos sin importar su género, etnia, nacionalidad, estrato socioeconómico ni situación de discapacidad. Desde el MEN (2022), se reconoce la inclusión como un «proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores» (p. 33), considerando la educación como un derecho que debe ser garantizado a todas y cada una de las personas del país, especialmente a través del desarrollo integral.

Asimismo, en palabras de Dussan (2010), la educación inclusiva tiene como propósito que «todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales» (p. 77). El término, aunque comienza con una

línea de trabajo enfocada en la aceptación de las discapacidades, también se utiliza actualmente para referirse a la inclusión de poblaciones vulneradas y discriminadas en un contexto particular como, por ejemplo, la población migrante venezolana en Colombia mediante el complemento *intercultural*.

Así, hay una serie de condiciones para establecer un sistema educativo desde la inclusión y la equidad. A propósito del ámbito curricular, el MEN (2021) argumenta una necesidad de «reconocimiento de la diversidad de las personas, el contexto y las comunidades» (p. 30), pero también habla sobre lineamientos de inclusión, que buscan a) trayectorias educativas completas, b) eliminación de barreras de cualquier tipo y c) acciones de acceso, permanencia y calidad (MEN, 2022).

En ese sentido, propone tres condiciones para garantizar una educación inclusiva: igualdad de condiciones (desde las 4 ‘as’ de Tomasevski [2004]), oferta educativa de calidad por medio del uso de recursos materiales, tecnológicos y humanos y, finalmente, la comprensión de las particularidades de cada uno de los estudiantes. Pero en términos específicos de la población migrante, el MEN (2021) alude a que este reconocimiento es aún más difícil, ya que «el otro es sustancialmente más extraño a una sociedad» (p. 21). Además, plantean un serio riesgo de exclusión, ya sea social, psicológica e incluso sistémica, provocada a causa de requisitos como el pago de matrícula.

Por ello, el MEN (2022) propone unos parámetros de educación inclusiva centrados particularmente en la población migrante. Lo anterior implica no solo estrategias de bienestar como transporte escolar, sistema de alimentación y atención psicosocial, sino también modelos educativos flexibles para la promoción de las trayectorias educativas completas de los estudiantes migrantes. Así, su objetivo es la eliminación de barreras, ya sean jurídicas (proceso de regularización migratoria), sociales o sistemáticas, mediante principios como «1) acceso a servicios básicos como salud, educación y protección a grupos vulnerables; 2) integración económica y generación de ingresos; y 3) seguridad ciudadana y convivencia» (MEN, 2022, p. 19).

A partir de lo anterior, el MEN articula unas acciones concretas para la eliminación de barreras como la flexibilización de la documentación para ingresar al sistema educativo, la validación de los cursos mediante actividades y evaluación, así como la gestión de la regularización migratoria. Asimismo, se propone «la producción o modificación de materiales didácticos, haciéndolos más accesibles desde el punto de vista lingüístico y cultural para la población

migrante» (MEN, 2022, p. 58), dentro de lo que se puede prever la inclusión de materiales didácticos sobre la cultura, historia y costumbres de Venezuela.

Por último, tenemos el concepto de **inclusión social**, que configura una *necesidad nacional* derivada del alto porcentaje de población migrante en el país. La inclusión social implica un proceso gestionado principalmente por el Estado social, destinado a incorporar efectivamente aquellos grupos tendientes a la exclusión (como la población migrante) «en los mecanismos articulados o interdependientes de redistribución y reconocimiento, para protegerlos de las desventajas que producen los ámbitos económico, político y social» (Sandoval Álvarez, 2017, p. 87).

Básicamente, implica un proceso de garantías para el desarrollo pleno de la vida en sociedad, que toma en cuenta los mecanismos a través de los cuales el Estado distribuye recursos tanto materiales como simbólicos (redistribución y reconocimiento, de manera respectiva) que determinan la participación en la sociedad de las personas migrantes (Sandoval Álvarez, 2017, p. 87). Dicho de otra manera, la intención de la inclusión social es:

incorporar a ciertos grupos a los mecanismos interdependientes de redistribución y reconocimiento (políticas, programas, planes, leyes, reglas, instituciones y otros instrumentos que administra el Estado) que son los que canalizan y cambian la forma en que se distribuyen los recursos materiales (redistribución) y simbólicos (reconocimiento) para que dichos grupos puedan participar de forma significativa en la sociedad. (Sandoval Álvarez, 2017, p. 100)

## **Pregunta problema**

¿Cómo los Recursos Educativos Abiertos pueden contribuir al desarrollo de habilidades socioemocionales para la adaptación e integración de la población migrante venezolana en su nuevo contexto?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Explicar la influencia de los Recursos Educativos Abiertos en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes migrantes venezolanos de los grados cuarto y quinto de primaria en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez.

### **Objetivos específicos**

1. Identificar los perfiles socioemocionales predominantes en estudiantes migrantes venezolanos, a partir de los resultados obtenidos con el cuestionario SEC-Q (Zych et al., 2018).
2. Analizar la influencia de una propuesta pedagógica basada en Recursos Educativos Abiertos sobre las habilidades socioemocionales de estudiantes migrantes venezolanos, mediante la comparación de puntajes pretest y postest obtenidos en el cuestionario SEC-Q (Zych et al., 2018).
3. Reconocer percepciones de la población estudiantil migrante venezolana sobre los alcances y limitaciones de la propuesta pedagógica a partir de la implementación de grupos focales.

## Método

### Diseño

Con el propósito de cumplir el objetivo general de *describir* la incidencia de los REA, se optó por un mecanismo mixto que permitía, además de medir cuantitativamente el impacto en la muestra, profundizar en la pertinencia del uso de los REA en la población migrante en un contexto escolar a través de grupos focales. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), el Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS) se especializa en «utilizar resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en éstos» (p. 554).

En este sentido, independientemente de los hallazgos positivos o negativos sobre la influencia de los REA en las habilidades socioemocionales de los migrantes, también se pudo abordar *por qué* se llegó a estos resultados. Consideramos pertinente, entonces, no limitar la investigación a un enfoque cualitativo o cuantitativo, sino partir de un enfoque híbrido con el que pudiésemos comprender a mayor profundidad los hallazgos de la investigación. Así, esta investigación posee un carácter preexperimental de alcance explicativo.

Por un lado, su carácter preexperimental radica en que el presente proyecto abordó únicamente un grupo, siguiendo el diseño de preprueba/posprueba con un solo grupo (Hernández-Sampieri et al., 2014). Esto lo diferencia de los experimentos *puros*, que se caracterizan por incluir grupos de control con el objetivo de comparar de una manera más precisa el impacto de la intervención. Sin embargo, la institución educativa no contaba con el número de estudiantes migrantes necesarios en los grados seleccionados para adicionar grupos de control, y si se hubiese optado por un grupo de control con estudiantes de acogida (colombianos), se perdería el foco del componente poblacional del proyecto.

Por otro lado, su alcance explicativo encuentra razón de ser precisamente en la modalidad mixta de la investigación, que integra ambos paradigmas para una mayor comprensión del fenómeno estudiado. En principio, lo cuantitativo estuvo ligado a encontrar una correlación entre uso de los REA y desarrollo de habilidades socioemocionales, pero lo cualitativo permitió entender a cabalidad *por qué* hay o no desarrollo, de la voz de los propios estudiantes. En ese sentido, según Hernández-Sampieri et al. (2014), intenta explicar «por qué se relacionan dos o más variables» (p. 95); concretamente, los REA y las habilidades socioemocionales.

De esta manera, en una primera parte, lo cuantitativo estuvo mediado por un diseño preexperimental que pudiera medir antes y después las habilidades socioemocionales de los estudiantes migrantes. En una segunda parte, lo cualitativo, además de propiciar la profundización de los datos, permitió la elaboración de recomendaciones a estudiantes, docentes y administrativos del país para futuras implementaciones de los REA (ver Figura 1).

## Figura 1

*Esquema del diseño DEXPLIS.*



*Nota.* Fuente (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 554).

## Participantes

Para la técnica de muestreo en el componente cuantitativo, se propuso el muestreo no probabilístico por conveniencia, partiendo de posibles dificultades estructurales e internas de la Institución Educativa donde se realizó el proyecto, así como de la disposición de cada estudiante a participar de la investigación; en síntesis, se trató de una elección «con base en los recursos disponibles, la oportunidad y el tiempo» (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 567). La población de la investigación corresponde a 89 estudiantes migrantes venezolanos matriculados en la institución, aunque la muestra del presente proyecto se limitó a estudiantes migrantes de los grados quinto y cuarto de primaria de la institución, para una muestra total de **25 estudiantes**.

De estos 25 estudiantes, 12 pertenecen al género femenino y 13 al masculino, para una distribución del 48% y 52%, respectivamente. Por otro lado, se presentó un promedio de edad de 11,7, mediana y moda de 12 y una desviación estándar de 1,1. La edad de los participantes osciló entre los 10 y los 14 años, de la siguiente manera: 10 (14%), 11 (12%), 12 (31%), 13 (37%) y 14 (6%).

Ahora bien, para el componente cualitativo, se utilizó el muestreo de participación voluntaria (Hernández-Sampieri et al., 2014) a partir de los **25 estudiantes** involucrados en la implementación de la propuesta pedagógica. Así pues, en términos de Hernández-Sampieri et al. (2014), se trató de una estrategia de muestreo anidada en tanto cuenta con una misma población, pero «la muestra que participa en una fase representa un subconjunto de la muestra de la otra fase» (p. 568); en este caso, los *25 estudiantes* para el componente cuantitativo y *6 estudiantes* para el componente cualitativo.

## **Técnicas o instrumentos**

### ***Cuestionario de Competencias Socioemocionales (SEC-Q)***

Un documento valioso para la elección del instrumento de medición cuantitativo fue el de Martínez-Yarza et al. (2023), ya que realiza una revisión bibliográfica sobre instrumentos de medición de habilidades y competencias socioemocionales en población infantil. Un apunte interesante de la investigación es que gran parte de los instrumentos, con una muestra total de 25 artículos, siguen los cinco componentes del CASEL: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relacionamiento y toma de decisiones responsables; es decir, 10 de los 25 artículos analizados. Entre estos 10 artículos, se destacan el de Zhou y Ee (2012)<sup>1</sup>, el de Zych et al. (2018) y el de Coryn et al. (2009)<sup>2</sup>, aunque este último se enfoca en mayor medida en las necesidades de aprendizaje.

El cuestionario SEC-Q de Zych et al. (2018) se encuentra en español y posee un total de 16 ítems, divididos de la siguiente manera: cuatro ítems para la autoconciencia, tres ítems para la autogestión, seis ítems para la conciencia social y comportamiento prosocial<sup>3</sup>, y finalmente tres ítems para la toma de decisiones (ver Anexo 1). Precisamente por esta razón se eligió el SEC-Q por encima de otros instrumentos como el de Zhou & Ee (2012), ya que este último no se encuentra traducido al español, por lo que su traducción y validación hubiesen implicado un esfuerzo adicional para el presente proyecto. También se encontró un instrumento diseñado para alumnos

---

<sup>1</sup> SECQ.

<sup>2</sup> SELS.

<sup>3</sup> El SEC-Q integra en un único componente dos dimensiones del CASEL: conciencia social y habilidades de relacionamiento, denominadas en el cuestionario como *conciencia social* y *comportamiento prosocial*.

de sexto grado en Uruguay (Panizza et al., 2020), sin embargo, esta investigación retoma conceptos teóricos diferentes al CASEL por medio del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Uruguay, por lo que no encajó en el marco conceptual del presente proyecto.

Tanto la versión original en inglés como su respectiva modificación en español cuentan con una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 es *completamente en desacuerdo* y 5 *completamente de acuerdo*. En la **Figura 2** pueden encontrar el mínimo, máximo y promedio esperado de cada componente. La autoconciencia, por un lado, cuenta con ítems como *sé ponerles nombre a mis emociones*; para la autogestión y la motivación tenemos enunciados como *sé cómo motivarme*; por otro lado, algunos ejemplos de la conciencia social y comportamiento prosocial son *presto atención a las necesidades de los demás* y *suelo escuchar de manera activa*. Finalmente, la toma de decisiones se ve caracterizada por ítems como *no suelo tomar decisiones a la ligera*.

Adicionalmente, el instrumento en español, validado por Zych et al. (2018) y posteriormente por Figueroa-Varela y Rodríguez Vera (2023) en el contexto latinoamericano, indica una confiabilidad de alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) entre 0.73 y 0.87. En ese sentido, según Field (2018), ambas investigaciones demuestran que el instrumento posee una confiabilidad entre aceptable y buena. Igualmente, se validaron las propiedades psicométricas del instrumento desde insumos como la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que arrojó datos en el rango de 0.8 tanto en Zych (2018) como en Figueroa-Varela y Rodríguez Vera (2023), medias, desviaciones típicas, curtosis, asimetría y comunalidades.

## Figura 2

*Mínimos, máximos y promedios esperados por componentes a nivel grupal (25 estudiantes)*

<b>Componente</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Promedio</b>
Autoconciencia	100	500	300
Autogestión y motivación	75	375	225
Conciencia social y comportamiento prosocial	150	750	450
Toma de decisiones	75	375	225

### ***Grupos focales***

Una vez finalizada la implementación de la propuesta pedagógica, se procedió a realizar una sesión autoevaluativa del proceso con un grupo focal en el que participaron 6 estudiantes y contó con la mediación de los magísteres en formación a cargo del presente proyecto. Los grupos focales, también denominados *sesiones de enfoque*, representan una herramienta para la conversación a profundidad de uno o varios temas (Hernández-Sampieri et al., 2014), además de una oportunidad de interacción verbal de los participantes, por lo que es especialmente útil para analizar la construcción conjunta de significado.

Igualmente, según documenta Hernández-Sampieri et al. (2014), los grupos focales permiten un entorno más cómodo e informal en comparación con otras herramientas como la entrevista individual, lo que es idóneo para lograr la confianza de niños y niñas pequeños, con una edad aproximada de 10 a 11 años. Se eligió a los estudiantes por encima de docentes, administrativos y padres de familia debido a que fueron las personas más involucradas durante el proceso de implementación. En ese sentido, además de los motivos expuestos anteriormente, se seleccionó la estrategia de los grupos focales debido a que permitía el trabajo colaborativo de los estudiantes —esta vez *sobre* la propuesta en vez de *durante* la propuesta—, por lo que se corresponde con el propósito del proyecto de incentivar el trabajo colaborativo en las instituciones.

De esta manera, la intención de los grupos focales fue reconocer las percepciones de los estudiantes sobre la propuesta pedagógica, particularmente de sus alcances y limitaciones, una vez finalizada la intervención. Estas percepciones ayudaron a entender qué significó para los estudiantes la propuesta, cómo valoraron los elementos de la propuesta y si quisieran seguir implementando el uso de los REA en sus otras materias. Para ello, se utilizó una guía semiestructurada que posibilitaba el diálogo de los estudiantes a través de las siguientes dimensiones: alcances y limitaciones. Así pues, a propósito de los alcances, se propusieron las siguientes preguntas: ¿qué logros o aprendizajes has notado desde que empezó el proyecto? y ¿qué actividades del proyecto consideras que deberían mantenerse o replicarse? A su vez, para las limitaciones, se propusieron: ¿qué aspectos del proyecto crees que no han funcionado bien?, ¿qué dificultades has encontrado durante la implementación del proyecto? y ¿qué cambiarías del proyecto para hacerlo más efectivo?

La sesión contó con un tiempo estimado de media hora y se llevó a cabo en un salón de la institución sin la presencia de otros estudiantes, para mayor comodidad. Igualmente, se dispuso de comida, agua y una ambientación agradable que contribuyera a la disposición de los estudiantes que participarán de las sesiones. Los magísteres en formación, además de ser los mediadores de la conversación, también grabaron la sesión en formato audio para su posterior análisis.

## Procedimiento

El procedimiento constó de seis momentos: en una primera instancia, se presentó el proyecto a los estudiantes y docentes titulares, y luego se pasó a la firma del consentimiento informado. Una vez obtenidos los consentimientos, se ejecutó el pretest del cuestionario SEC-Q (Zych et al., 2018). Seguidamente se dio lugar a la intervención pedagógica, con seis momentos de implementación de 2 horas cada uno; para ello, se reunió en un solo salón a los estudiantes de ambos grados. Al finalizar la propuesta, se implementó el postest. Luego, se desarrolló la sesión de grupos focales con los estudiantes y, finalmente, se procedió a la preparación de datos cuantitativos y su análisis. Así, de acuerdo con el modelo metodológico utilizado, los hallazgos cualitativos permitieron dilucidar con mayor profundidad los hallazgos cuantitativos.

### Figura 3

*Esquema sobre el procedimiento de la investigación*



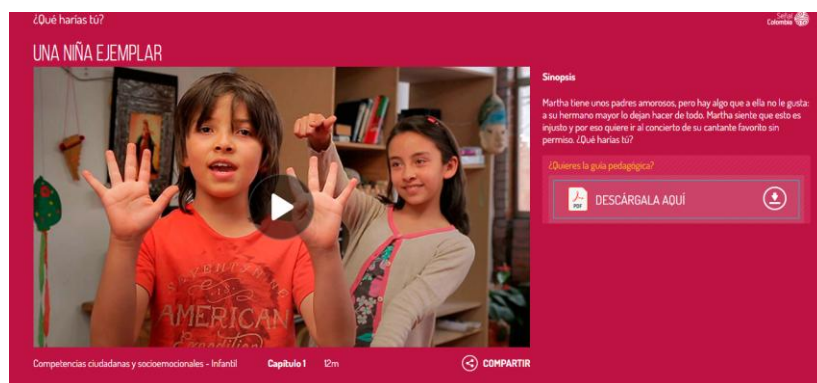
## Intervención

La intervención pedagógica tuvo lugar durante el mes de agosto hasta principios del mes de septiembre, respetando una intensidad horaria de dos horas por cada implementación. Ahora bien, la propuesta pedagógica estuvo mediada por el uso de la primera temporada de la serie *¿Qué harías tú?*, de la iniciativa RTVC Play de Señal Colombia, un Recurso Educativo Abierto que cuenta con dos temporadas de 10 capítulos cada una<sup>4</sup> (ver **Figura 4**). Los capítulos poseen un video corto de 12 minutos donde se abordan dilemas sociales desde la experiencia de niños de distintas partes del país, pero también una guía educativa con una duración de dos horas en donde se explicitan detalladamente los momentos, objetivos y materiales de la clase.

Así pues, las guías de la primera temporada cuentan con la siguiente estructura: resumen del video, dilema, tips para la implementación, resumen de actividades, desarrollo de cada momento de clase y unas reflexiones finales. A su vez, los momentos cuentan con la definición de objetivos, materiales y un paso a paso (ver **Figura 5**). De esta manera, se trata de planificaciones detalladas y rigurosas que pueden servir para futuras investigaciones al respecto. Se prefirió el uso de un REA ya creado precisamente para fomentar el uso de los recursos desarrollados por parte del gobierno dentro de su política de innovación educativa.

### Figura 4

*Interfaz de la serie ¿Qué harías tú?*



*Nota.* Retomado de <https://rtvcplay.co/competencias-ciudadanas-y-socioemocionales/que-harias-tu/nina-ejemplar>.


<sup>4</sup> Ver en <https://rtvcplay.co/competencias-ciudadanas-y-socioemocionales/que-harias-tu>.

Igualmente, la serie hace parte de la sección *Competencias ciudadanas y socioemocionales* de la plataforma, por lo que se adecúa a la temática del presente estudio. Se eligió la primera temporada en vez de la segunda debido a la representación real de niños y niñas, puesto que la segunda temporada es por medio de dibujos animados; además, las guías educativas de la primera temporada contaban con una planeación más rigurosa.

De esta manera, el enfoque de la propuesta estuvo determinado por la gestión de las emociones, el reconocimiento del otro y la convivencia escolar. Por ello, tuvo como eje central la promoción y desarrollo de los cinco componentes de las habilidades socioemocionales abordados en el marco teórico: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relacionamiento y toma de decisiones responsables; en síntesis, del aprendizaje socioemocional propuesto por CASEL (2020).

## Figura 5

### *Estructura de los momentos de las guías educativas*



**MOMENTO 1**  
LA BARCA

**EXPERIENCIA DIALÓGICA**

**OBJETIVO:** Luego de una experiencia movilizadora, el círculo de la palabra permitirá que los participantes reflexionen sobre la serie, analicen el dilema y se exploren en las diversas y posibles soluciones.

**DURACIÓN:** 20 minutos

**NOTA:** De acuerdo con las características y ritmos del grupo este tiempo puede ser mayor, es importante que el mediador sea sensible a la dinámica misma del debate y procure no cortar o interrumpir el mismo.

**MATERIALES NECESARIOS**

- ★ Espacio amplio en el que todos y todas puedan moverse y encontrarse libremente.
- ★ Comodín (tarjeta de algún color)

**PASOS**

a) El grupo iniciará a girar por el espacio y en distintas direcciones. El mediador les contextualizará en el medio del mar y a bordo de un enorme barco; cuando todo está en calma el barco choca con un iceberg y deben huir a buscar refugio en una barca. Lo que no saben es que cada barca responde a unas características particulares y de ellas dependerá quienes logren abordar y quienes no.

b) A la señal de mediador cada persona debe buscar un cupo en una barca. Desafortunadamente, quien no logre abordar se sumergirá en el fondo del mar y saldrá del juego para ubicarse a un costado del salón para seguir observando la dinámica. Las características de ingreso a la barca pueden ser de este tipo:

*x niños y x niñas (hombres y mujeres).*  
*# de sólo niños(hombres).*  
*# de sólo niñas(mujeres).*  
*x participantes y de ellos sólo 1 niño (hombre).*  
*x participantes y de ellos sólo 1 niña (mujer).*

c) **Variación:** El mediador entregará de manera rotativa y en secreto un comodín a algún niño o niña que no logre

---

9

*Nota.* Fuente (Mi Señal Colombia, 2017, p. 9).

## Estrategia de análisis

### *Cuantitativa*

Como estrategia de análisis cuantitativo se propuso la prueba t para muestras dependientes, ya que se utiliza para comparar las medias de un grupo en dos momentos diferentes. Así pues, debido a

que para la intervención pedagógica se reunió a todos los estudiantes de la muestra en un único salón, este instrumento permitió comprobar la percepción del desarrollo de las habilidades socioemocionales en la población migrante venezolana antes y después de la intervención pedagógica. Igualmente, se tuvieron en cuenta la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk y otras medidas pertinentes para el análisis de los resultados, como los promedios de cada ítem en el pretest y en el postest, y también el tamaño del efecto de la intervención en el software SPSS.

### ***Cualitativa***

Para efectos del análisis de la conversación de los grupos focales, se optó por el análisis temático a través del programa Atlas.ti, que se especializa en organizar, sistematizar, procesar y analizar datos no estructurados como documentos de texto, audiovisuales e incluso fotografías. La utilidad de este programa radica, según Lopezosa et al. (2022), en que muestra gráficamente los aportes de todos los entrevistados a partir de palabras clave, por lo que posibilita el contraste de opiniones a partir del recuento de coincidencias sobre una misma temática, en este caso, alcances y limitaciones de la intervención.

### **Consideraciones éticas**

El presente proyecto se acoge a la Declaración de Helsinki (2013) sobre los principios éticos de la investigación. En ese sentido, se realizó un consentimiento informado (ver Anexo 2) dirigido a los padres, madres o tutores de los menores de edad que participaron en el proyecto, así como un asentimiento informado a los propios estudiantes (ver Anexo 3). En principio, los estudiantes fueron informados de las características del proyecto, además, se les recalcó que podían desistir de participar en el proyecto cuando así lo desearan, sin ninguna consecuencia escolar o procedimental.

Igualmente, para efectos de la posterior divulgación de los resultados, se mantuvo la confidencialidad de la identidad de los participantes mediante el uso de códigos para el registro de la información. Los participantes supieron de antemano que sus datos personales no iban a ser publicados bajo ningún concepto. Es importante anotar, además, que el presente proyecto también toma en cuenta la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2006), donde se abordan principios como la dignidad humana, beneficios y efectos nocivos, así como la autonomía y el consentimiento.

## Resultados

Con el fin de comprobar la confiabilidad y consistencia interna de los ítems del cuestionario SEC-Q en la población venezolana, se llevó a cabo la prueba del alfa de Cronbach a través del software SPSS. En general, el cuestionario arrojó un  $\alpha=0.77$ . Este resultado, además de coincidir con el alfa de los estudios de Zych et al. (2018) y Figueroa-Varela y Rodríguez Vera (2023), presentó un resultado aceptable de acuerdo con los parámetros de Field (2018).

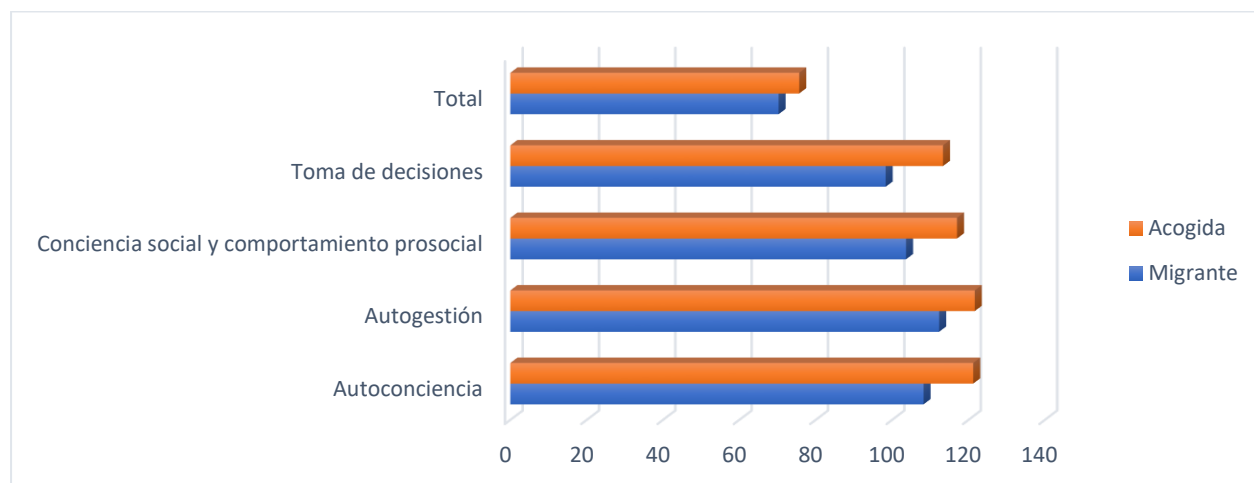
Ahora bien, a propósito de los resultados del pretest, se evidenciaron resultados positivos y superiores al promedio esperado en todos los componentes del cuestionario. El promedio de las puntuaciones de los 24 participantes fue de 108.5 para la autoconciencia, 112.33 para la autogestión y motivación, 103.67 para la conciencia social y comportamiento prosocial y, finalmente, 98.33 para la toma de decisiones. En ese sentido, los perfiles de los estudiantes migrantes venezolanos demuestran unas buenas habilidades socioemocionales, con una predominancia de la autogestión y la autoconciencia en detrimento de la conciencia social, el comportamiento prosocial y la toma de decisiones.

De hecho, esto se corresponde con los valores de la muestra de estudiantes colombianos de acogida pertenecientes a la misma institución y grado (ver Figura 6). Si bien los puntajes fueron ligeramente más bajos, el orden fue igual: en primer lugar, la autogestión y motivación (121.6), en segundo lugar, la autoconciencia (121.25), en tercer lugar, la conciencia social y comportamiento prosocial (117) y, en cuarto lugar, la toma de decisiones (113.3). Finalmente, el promedio del puntaje total correspondió a 70.2 para migrantes y 75.6 para la población de acogida.

En el presente proyecto no se incluyó como variable la nacionalidad de los estudiantes. Sin embargo, se consideró oportuno realizar también el cuestionario SEC-Q a los estudiantes de acogida para determinar el panorama general de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de la misma institución y grado. Es importante destacar que no se llevó a cabo una estrategia de grupo control ya que ambos grupos eran de nacionalidades homogéneas; es decir, se trataba de un grupo exclusivamente de estudiantes migrantes y otro grupo solamente de estudiantes de acogida. En ese sentido, no resultaba coherente realizar un pre-experimento con un grupo de control debido a la diferencia en cuanto a la nacionalidad de los estudiantes.

## Figura 6

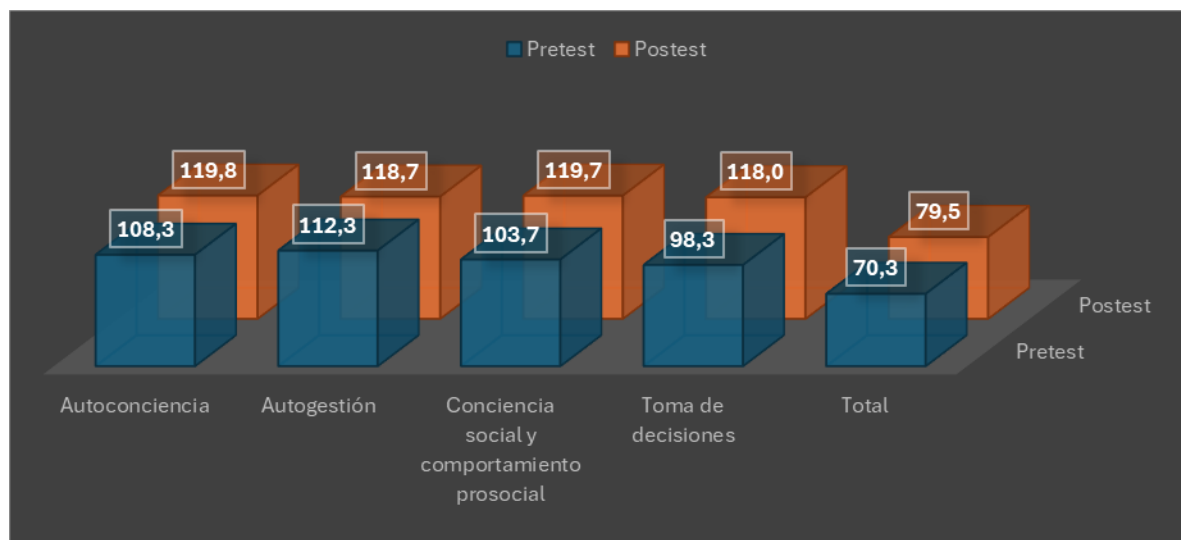
*Promedio por grupo según componentes*



En el postest se continúa evidenciando el ítem 16 como el más *débil* de todos, y, por ende, también persiste la cuarta posición del componente toma de decisiones. Sin embargo, tras los resultados del postest, el componente de la autoconciencia ocupó el primer lugar, seguido de la conciencia social y comportamiento prosocial, y luego de la autogestión y motivación. En general, los datos del postest muestran un avance con respecto a los del pretest (ver Figura 7). A la hora de aplicar la prueba t de estudiantes para muestras dependientes, primero se realizó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, que obtuvo como resultado  $p= 0.11$ ; así, teniendo en cuenta que la anormalidad de los datos se da con un  $p$  menor a 0.05, se decidió implementar el gráfico Q-Q para verificar la normalidad de los datos (ver Figura 8).

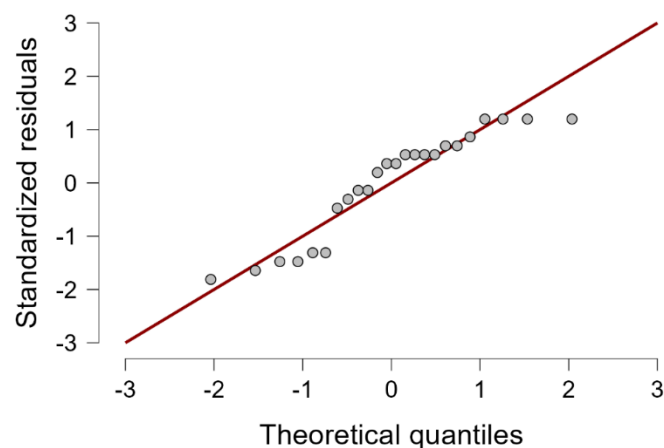
## Figura 7

*Comportamiento de los datos pretest-postest*



**Figura 8**

*Gráfico Q-Q. Distribución normal de los datos*



Finalmente, la prueba t arrojó un  $p < 0.01$ , lo que se traduce en una diferencia significativa entre los resultados del pretest y posttest, toda vez que la teoría apunta a que se rechaza la hipótesis nula<sup>5</sup> a partir de  $p < 0.05$  (Barton y Peat, 2014). También se realizó la prueba t y el análisis del efecto para cada componente del cuestionario (ver Figura 9), pero no hubo mayor variación al respecto: solo el componente de la autogestión y motivación representó un  $p=0.04$ , igualmente significativo, pero mayor al 0.01 de los componentes y el resultado general. Asimismo, el efecto osciló entre  $d=1.007$  y  $1.735$ , lo que presupone un efecto muy grande a la luz de la teoría de Cohen (1992).

<sup>5</sup> Es decir, que ambas muestras son iguales.

A partir de esto podemos concluir, entonces, que la intervención tuvo un efecto más grande en autoconciencia y conciencia social/comportamiento prosocial, mientras que mostró menor impacto en el componente de la autogestión y la motivación. Es de destacar también la diferencia entre la desviación estándar del conjunto de datos pre (7.73) y el postest (1.1), que indica una mayor homogeneidad en los resultados por ítem luego de la intervención pedagógica. Lo anterior se corrobora en la disminución de la desviación estándar de cada componente.

## Figura 9

### *Resultados por componente*

Dimensiones	Pretest	Postest	t	Dif. Medias	p	IC (95%) [LI, LS]		d de Cohen
Autoconciencia	18.04 (1.5)	19.96 (0.2)	-6.027	-1.917	<.001	-2.575	-1.259	-1.735
Autogestión y motivación	14.04 (1.08)	14.83 (0.3)	-3.192	-0.792	.004	-1.305	-0.279	-1.007
Conciencia social y comportamiento prosocial	25.92 (3.1)	29.92 (0.2)	-6.336	-4.000	<.001	-5.306	-2.694	-1.648
Toma de decisiones	12.29 (2.16)	14.75 (0.4)	-5.318	-2.458	<.001	-3.415	-1.502	-1.544

*Nota:* p = significatividad entre el pre y postest, IC = intervalo de confianza, LI = límite inferior, LS = límite superior, d de Cohen = tamaño del efecto.

Ahora bien, como se comentó con anterioridad, también es importante entender la visión de los estudiantes sobre la intervención y sus principales aprendizajes, así como algunas recomendaciones para futuras implementaciones desde la perspectiva de quien recibe el proyecto formativo. Si bien el grupo focal no tuvo un gran componente discursivo, en la medida en que se trataba de niños y niñas de primaria respondiendo preguntas pertenecientes al campo didáctico, sí se obtuvieron resultados que resultan interesantes para la interpretación de los resultados y la elaboración de recomendaciones a investigadores (ver Figura 10).

Por la parte de los aprendizajes y las componentes a destacar de la intervención, los y las estudiantes manifestaron términos de *mejora* en sus relaciones interpersonales y sobre sí mismos como estudiantes y seres humanos. Igualmente, un estudiante comentó mayor capacidad de atención luego de la intervención pedagógica. Asimismo, más que partes de la intervención, los y las estudiantes destacaron algunas actividades que les parecieron especialmente provechosas, como los capítulos *Una niña ejemplar*, *Por fin tengo una mamá* y *Las mejores amigas*. Sus razones radican en la identificación con los protagonistas de los capítulos y la posibilidad del trabajo en equipo desde las guías educativas.

## Figura 10

*Estrategia de grupo focal con niños y niñas de la I.E Marco Fidel Suárez*



Por otro lado, a pesar de que los y las estudiantes mostraron un buen concepto tanto de las actividades como de la estructura de la propuesta, mencionaron que la poca participación de algunos compañeros de clase comprende un aspecto por mejorar. Además, rescataron la necesidad de ampliar la intervención en términos espaciotemporales, es decir, desde actividades más constantes y el uso de un espacio más amplio. En esta misma línea, también se propuso un mayor componente lúdico en las guías pedagógicas, con el fin de promover la creatividad y el trabajo en equipo desde el conocimiento y la diversión. Así pues, el asunto del tiempo comprendió una de las recomendaciones más importantes, como puede apreciarse en la frecuencia de palabras elaborada en Atlas.ti (ver Figura 11), al igual que se destacó el efecto humano de la intervención pedagógica para las habilidades socioemocionales de los y las estudiantes desde conceptos como lo *amable*, lo *atento*, la *relación* y los *aprendizajes*.

## Figura 11

*Frecuencia de palabras del grupo focal*



De esta manera, los y las estudiantes reconocieron la potencia de la intervención pedagógica para su formación integral, específicamente a propósito de temas como el relacionamiento con los demás, la escucha y la disposición frente al otro. Esto también se evidencia en el comportamiento de los datos pretest y posttest, así como en el tamaño del efecto percibido en los distintos componentes.

## Discusión y conclusiones

Una vez expuestos los resultados, resulta pertinente recapitular los objetivos principales del proyecto para dar un cierre claro. En principio, los *perfiles socioemocionales* de los estudiantes migrantes venezolanos demostraron unas habilidades adecuadas en los cuatro componentes del cuestionario; esto se traduce, en otras palabras, en estudiantes con autoconciencia, con capacidad de autogestión y motivación, conciencia y conducta prosocial, así como capaces de tomar decisiones por sí mismos.

También es importante destacar la ausencia de diferencia significativa con los perfiles socioemocionales de los estudiantes de acogida e, igualmente, la tendencia entre ambos grupos a una hegemonía original de la autogestión y motivación, seguida de cerca por la autoconciencia, la conciencia social y el comportamiento prosocial y, finalmente, la toma de decisiones. De este modo, el factor *nacionalidad* no parece determinante en las habilidades socioemocionales de los estudiantes de cuarto y quinto de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez. Futuras investigaciones podrían replicar este mismo estudio en comunas con mayor población migrante o con un grupo etario diferente, como los adolescentes. Lo anterior podría contribuir a elaborar un panorama general de las habilidades socioemocionales de la población migrante en contextos escolares y a pensar posibles variables que influyan en su desarrollo.

Ahora bien, a pesar de las buenas habilidades socioemocionales demostradas por los estudiantes migrantes en los resultados del pretest SEC-Q, el análisis luego de la implementación del postest demostró una diferencia significativa tanto a nivel general como por componentes, a través de una  $p$  entre  $<0.01$  y  $0.04$ . Este resultado de la prueba  $t$  se corresponde con el tamaño del efecto, estimado entre  $1.007$  y  $1.735$ , lo que presupone un efecto muy grande, por encima del efecto grande ( $0.6-0.8$ ) de la teoría de Cohen (1992). En este sentido, la intervención pedagógica presentó una *influencia* en las habilidades socioemocionales de los estudiantes migrantes, especialmente en el componente de conciencia social y comportamiento prosocial, incluso cuando ya poseían unas habilidades considerables (ver **Figura 12**).

Igualmente, los y las estudiantes destacaron esta influencia en su discurso oral durante la implementación del grupo focal. Los alcances comprendieron la línea humana y afectiva del estudiantado sobre sí, los demás y su disposición en clase. Los REA utilizados, específicamente

algunos capítulos de la serie como *Una niña ejemplar*, también fueron destacados, por lo que se infiere su capacidad de despertar interés en la población y ser susceptible de usarse en otras investigaciones que conjuguen REA y habilidades socioemocionales. Pero, por supuesto, es importante hablar de las recomendaciones de los y las estudiantes: la cuestión del tiempo, principalmente. Estas iniciativas deberían constituir un espacio permanente de socialización, encuentro consigo mismo y reflexión de la gestión de las emociones. Más allá de la duración en términos de ejercicio investigativo, las percepciones de los y las estudiantes apuntaron a una influencia en el comportamiento social que podría ser clave en los procesos formativos de los estudiantes.

Esta investigación, en suma, tuvo un propósito más allá de sus objetivos: dar a conocer la importancia de la formación socioemocional dentro de la educación en Colombia. Se trata, entonces, de proponer ejemplos de implementación que tengan resultados concretos en las habilidades *blandas* de los estudiantes, sin dejar de lado el conocimiento y la adquisición de habilidades cognitivas. El ejemplo que se propuso en esta ocasión fueron los REA, un puente entre la educación, la diversidad y la innovación. Por supuesto, se insta a futuros investigadores a continuar con esta línea temática para generar recomendaciones más detalladas en el marco de la educación inclusiva en el país.

## Figura 12

*Evidencia fotográfica de la intervención pedagógica*



## **Aportes a la innovación educativa**

Debido a que no se encontraron investigaciones que soporten el papel de los Recursos Educativos Abiertos en el desarrollo de habilidades socioemocionales en la población migrante venezolana (aunque sí en otras poblaciones como el grado preescolar), la presente investigación tuvo como propósito aportar a este vacío en el conocimiento por medio de la valoración del objeto de estudio en el contexto seleccionado. Así, abordar los REA implicó movernos en el terreno de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), cuya aplicación en el contexto educativo no solo permite preparar a los estudiantes para un mundo digitalizado, sino también lograr una mejora en procesos de recepción, participación y colaboración (del Moral Pérez et al., 2014).

Lo anterior abre la oportunidad de generar conocimiento que pueda ser aplicado en otros contextos migratorios y poblaciones vulnerables y, así, reducir las brechas en la educación y la atención emocional que enfrenta la población migrante venezolana. Todo esto, claro está, teniendo como eje central la importancia de promover la inclusión y la equidad en la educación, porque «una escuela innovadora es siempre una escuela situada, contextualizada, que aprende a dialogar con las realidades complejas del entorno global y local del que forma parte» (Gómez y Escudero, 2021, p. 8).

Igualmente, el uso de los REA significa un elemento innovador en tanto pretende una unión entre tecnología y habilidades socioemocionales, mas no pierde los horizontes formativos de la institución, que desde su PEI formula la importancia del trabajo colaborativo, la inclusión y las competencias comunicativas, emocionales e integradoras. En ese sentido, el estudio se alinea con los presupuestos de la innovación educativa, los cuales, entre otras cosas, se enfocan en la «aplicación de nuevos enfoques y estrategias de los procesos de enseñanza y aprendizaje» (Macías, 2005, p. 23), específicamente mediante la incursión de las TIC en las instituciones escolares (Gómez y Escudero, 2021).

La investigación, además, permite explorar otros terrenos en el campo de la migración venezolana que todavía no cuentan con demasiados referentes. Si bien el fenómeno de la migración representa un objeto de estudio de interés para el país, generalmente se han enfocado en el diagnóstico de la salud mental y de factores que agravan el trauma migratorio, o, por otro lado, se concibe como una parte del ambiente en los estudios pedagógicos y no se realiza una intervención específica con la población, lo que dificulta que los estudiantes migrantes puedan contar con planes

de apoyo especiales para integrarse a la comunidad educativa. Es decir, se nombra o se sabe que hace parte de una realidad escolar, pero no se ejecutan acciones concretas para cerrar las brechas que los teóricos colombianos y extranjeros han demostrado que existen con cualquier población migrante establecida en otro país diferente a su país de origen.

En ese sentido, el estudio se proyectó en la innovación educativa, tanto a través de una línea de inclusión educativa de la población migrante como de potenciamiento de las habilidades socioemocionales. Según Velandia Galindo (2024), la adaptación de la población migrante en las instituciones educativas implica esfuerzos colectivos tanto de los directivos como de los docentes, dentro de los que se destaca el «implementar programas de acompañamiento y adaptación curricular que atiendan las necesidades específicas de los estudiantes migrantes, y promover un clima escolar inclusivo y libre de discriminación» (p. 982).

Es por ello por lo que, para hablar de una inclusión educativa, primero se deben realizar cambios en los métodos de enseñanza que sean acordes al contexto cultural de los estudiantes migrantes (Restrepo-Pineda et al., 2025), para lo cual se propuso el uso de los REA con un énfasis intercultural. Esto, asimismo, permitiría avanzar en una inclusión social de la población migrante, en tanto se pretende articular un grupo generalmente excluido (la población migrante) a mecanismos de reconocimiento simbólico como la escuela, en el que se condicionan o favorecen las oportunidades para el desarrollo de una vida plena (Sandoval Álvarez, 2017), a través de un aspecto en específico como las habilidades socioemocionales que son de utilidad tanto en el ámbito escolar como por fuera de él.

## Referencias

- Adunts, D. (2021). Paternal Circular Migration and Development of Socio-Emotional Skills of Children Left Behind. *PSN: Other International Political Economy: Migration (Topic)*. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3906600>
- Aguilar Matta, L. N.; Herrera Henao, N. & Mora Perilla, G. A. (2021). *La producción textual y creación de cuentos interactivos apoyados en recursos educativos digitales en aulas multigrado de las sedes rurales Versalles y Cinta y Fria de la I.E.D. Miguel Samper municipio de Guaduas Cundinamarca* [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Institucional Universidad de Cartagena. <https://hdl.handle.net/11227/14561>
- Alarcón, R. D.; Ordoñez-Mancheno, J.; Velásquez, E.; Uribe, A.; Lozano-Vargas, A.; Gaviria, S. & Lucio, M. A Scoping Review of the Venezuelan Migration in Three South American Countries: Sociocultural and Mental Health Perspectives. *World Social Psychiatry* 4(1), 13-23. [https://doi.org/10.4103/wsp.wsp\\_5\\_22](https://doi.org/10.4103/wsp.wsp_5_22)
- Anchundia Macías, G., & Vega Intriago, J. (2024). Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar. *Revista Innova Educación*, 6(3), 61-79. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.03.004>
- Angel, I. C. & Cano, L. M. (2011). Experiencia de un trabajo colaborativo con estudiantes y docentes de diferentes países mediado por las tecnologías de la información y la comunicación: proyecto colaborativo interuniversitario, capítulo Colombia. *Revista Educación, Comunicación y Tecnología*, 6(11), ISSN 1909-2814. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/6735>.
- Atenas, J., Havemann, L., & Priego, E. (2015). Open Data as Open Educational Resources: Towards Transversal Skills and Global Citizenship. *Open Praxis*, 7, 377-389. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.7.4.233>
- Badia Martín, M., & Devant Cerezo, A. (2024). From Welcoming Newly Arrived Migrant Students to Creating an Inclusive and Hospitable Environment: The Proposal from the Universe School. *Education Sciences*, 14(10), 1122. <https://doi.org/10.3390/educsci14101122>
- Báez de Ávila, E. J.; Pineda Menjura, E. M.; Rátiva Melo, L. & Valbuena García, A. del P. (2022). *Impacto de los Recursos Educativos Digitales Abiertos en los niveles de comprensión lectora en estudiantes de grado cuarto de básica primaria de la Institución Educativa*

- Departamental San Patricio Puente de Piedra* [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Institucional Universidad de Cartagena. <https://hdl.handle.net/11227/15658>
- Barton, B. & Peat, J. (2014). *Medical Statistics. A Guide to Data Analysis and Critical Appraisal*. Blackwell Publishing.
- Cabanillas Tello, M. N., Rivadeneyra Perez, R., Palacios Alva, C. Y., & Hernández Fernández, B. (2021). Habilidades Socioemocionales en las Instituciones Educativas. *SciComm Report*, 1(1), 1–17. <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609>
- Chávez, D. (2017). El mejoramiento de las relaciones interpersonales en la educación preescolar a través del trabajo colaborativo. *Educando para educar*, ISSN 2007-1469, N°. 34, págs. 73-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186604>
- Chbaral García, S. (2022). *Los efectos emocionales y conductuales de la inmigración en niños y niñas de Primaria y adolescentes inmigrantes* [Trabajo de pregrado, Universidad de Sevilla]. idUS. <https://hdl.handle.net/11441/141645>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>
- Colomé, D. (2019). Objetos de Aprendizaje y Recursos Educativos Abiertos en Educación Superior. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (69), 89–101. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.69.1221>
- Coryn, C. L. S., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D. H., & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 283–295. <https://doi.org/10.1177/0734282908328619>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Danon, A., Das, J., De Barros, A., & Filmer, D. (2024). Cognitive and socioemotional skills in low-income countries: Measurement and associations with schooling and earnings. *Journal of Development Economics*, 168, 103132. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2023.103132>

- de la Peña Zambrano, D., & Rodríguez Pichardo, C. (2023). Experiencia socioformativa empleando Recursos Educativos Abiertos como apoyo al aprendizaje cooperativo en tiempo pospandemia. *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 11(25). <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2023.25.83990>
- del Moral Pérez, M. E., Martínez, L. V., & Piñeiro, M. D. R. N. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula abierta*, 42(1), 61-67. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70010-1](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70010-1)
- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Espinosa, R. S. C. (2010). Recursos Educativos Abiertos: Una iniciativa con barreras aún por superar. *Apertura*, 2(2).
- Fernández-Leyva, C.; Tomé-Fernández, M.; Ortiz-Marcos, J.M. (2011). Nationality as an Influential Variable with Regard to the Social Skills and Academic Success of Immigrant Students. *Educ. Sci.*, 11, 605. <https://doi.org/10.3390/educsci11100605>
- Ferrer, R., Palacio, J., Hoyos, O., & Madariaga, C. (2014). Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales. *Psicología desde el Caribe*, 31(3), 557-576.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5 ed.). SAGE Publications.
- Figuroa-Varela, M., & Rodríguez Vera, M. (2023). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Competencias Socioemocionales SEC-Q en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 55, 10-17. <https://doi.org/10.14349/rlp.2023.v55.2>
- Freitez, A. (2018). Prólogo. En J. Koechlin y J. Eguren (Eds.), *El éxodo venezolano: entre el exilio y la emigración* (pp. 9-14). Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Konrad Adenauer Stiftung e.V, Organización Internacional para las Migraciones Y Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo (OBIMID).
- García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(6), <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- García Palomo, M. J., Sánchez, J. L. R., Herrera, S. S., Maldonado Briegas, J. J., & Lucchese, F. (2018). Influencia de un programa de aprendizaje socio-emocional sobre la inteligencia

- emocional autopercebida. *Confinia Cephalalgica*, 28(1), 16-24.  
<https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1101080>
- Gómez, R. J. G., & Escudero, J. M. (2016). Innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 5-12.  
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4>
- Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos [GIFMM]. (2024). *Mayo 2024. Personas refugiadas y migrantes venezolanas*. <https://www.r4v.info/es/document/r4v-america-latina-y-el-caribe-refugiados-y-migrantes-venezolanos-en-la-region-may-2024>
- Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos [GIFMM]. (2023). *Población refugiada y migrante matriculados en Instituciones Educativas de Medellín - Enero 2023*. <https://www.r4v.info/es/document/gifmm-colombia-poblacion-refugiada-y-migrante-matriculados-en-instituciones-educativas-de>
- Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos [GIFMM]. (2022). *Deserción escolar y monitoreo de NNA retirados del sistema de matrícula*. <https://www.r4v.info/es/document/gifmm-colombia-desercion-escolar-y-monitoreo-de-nna-retirados-del-sistema-de-matricula-0>
- Guillén del Pezo, A. A. (2022). *Estrategias de aprendizaje basada en recursos educativos abiertos en el desarrollo del pensamiento científico en el área de ciencias naturales de los estudiantes de 10mo año educación general básica de la unidad educativa Teodoro Wolf ubicada en el cantón Santa Elena de la provincia de Santa Elena* [Tesis de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio Institucional Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/8135>
- Guttman, A. (2004). Unit and diversity in democratic multicultural education: creative and destructive tensions. En J.A Banks (Ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global perspectives* (pp. 71-96). Jossey Bass.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. D. P. (2014). *Metodología de la Investigación (6ta edición)*. McGraw Hill Education.
- Hinojosa, D. C. (2019). *Programa de educación socioemocional para niños de preescolar basado en recursos educativos tecnológicos* [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. Repositorio Institucional Tecnológico de Monterrey. <https://hdl.handle.net/11285/636365>

- Hurtado, C.; Valencia, J. & Zabala, J. (2023). *Propuesta para el mejoramiento de la comprensión lectora mediante el uso de recursos educativos digitales en la Institución Educativa Antonio Lenis, Sucre, Colombia* [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Institucional Universidad de Cartagena. <https://hdl.handle.net/11227/17438>
- Institución Educativa Marco Fidel Suárez. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://drive.google.com/file/d/1lquqVL0rLFqkGzK2RYo-NDOUb-QEAT13/view?usp=sharing>
- León Quispe, K., Santos Sebrían, A., & Alonzo Yaranga, L. (2023). El trabajo colaborativo en la educación. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(29), 1423–1437. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.602>
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.
- Loudior, W. E. (2018). La migración forzada venezolana a Colombia (2015-2018): de una revisión documental a los esbozos de un análisis coyuntural y estructural. En J. Koechlin y J. Eguren (Eds.), *El éxodo venezolano: entre el exilio y la emigración* (pp. 21-46). Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Konrad Adenauer Stiftung e.V., Organización Internacional para las Migraciones y Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo.
- Luna Orozco, K. & Fernández-Niño, J. A. (2018). Migración Venezolana en Colombia: retos en salud pública. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 50(1), 6-7. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasaluduis/article/view/7992>
- Macías, A. B. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación educativa*, 5(28), 19-31.
- Martinez-Yarza, N., Santibáñez, R. & Solabarrieta, J. A. (2023). Systematic Review of Instruments Measuring Social and Emotional Skills in School-Aged Children and Adolescents. *Child Ind Res*, 16, 1475–1502. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10031-3>
- Medellín Cómo Vamos. (2023). *Integración socioeconómica de la población migrante venezolana en Medellín y Antioquia*. Inclusión Migratoria para el Desarrollo Local.
- Medina, L. G. (2024). Perspectivas docentes sobre el Aprendizaje Socioemocional en Colombia: Desigualdad, escaso entrenamiento basado en evidencia, postconflicto y políticas

- públicas. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 4(2), 137-169. <https://doi.org/10.51660/ripie42213>
- Mi Señal Colombia. (2017). *¿Qué harías tú? Capítulo 4. La niña ejemplar*. <https://rtvcplay.co/competencias-ciudadanas-y-socioemocionales/que-harias-tu/nina-ejemplar>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. Fundación Saldarriaga Concha.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Estrategias del sistema educativo colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración: una mirada al caso migratorio venezolano: nota técnica*.
- Monnier, M. (2015). Difficulties in Defining Social-Emotional Intelligence, Competences and Skills - a Theoretical Analysis and Structural Suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2, 59-84. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.1.4>
- Narvaez Fetecua, C. P. (2023). Educación inclusiva desde el sistema educativo colombiano: migrantes venezolanos. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(2), 3340–3357. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.839>
- Otero, K. L. M., Palacio, N. M. D., Marin, L. A. R., & Hincapié, A. G. (2021). La escuela y la migración: experiencias de niños venezolanos en Colombia. *Psicoespacios*, 15(26), 1-15. <https://doi.org/10.25057/21452776.1410>
- Panizza, M. E., Cuevasanta, D., & Mels, C. (2020). Development and validation of a socio-emotional skills assessment instrument for sixth grade of Primary Education in Uruguay. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e190066. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e190066>
- Peltonen, K., Aalto, S., Vänskä, M., Lepistö, R., Punamäki, R.-L., Soye, E., Watters, C., de Wal Pastoor, L., Derluyn, I., & Kankaanpää, R. (2022). Effectiveness of Promotive and Preventive Psychosocial Interventions on Improving the Mental Health of Finnish-Born and Immigrant Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3686. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063686>

- Ramírez Iñiguez, A. M. (2014). *La educación escolar como factor de inclusión social desde un planteamiento sistémico. El caso de la niñez jornalera migrante en los valles de Culiacán, Sinaloa (México)* [Tesis de maestría, Universidad de Barcelona]. Repositorio Institucional Universidad de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/57624>
- Rangel Urdaneta, J. del C., & Patiño Domínguez, H. A. M. (2022). Promoción de competencias socioemocionales para el manejo y prevención del estrés aculturativo en mujeres migrantes venezolanas. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 2(2), 37–58. <https://doi.org/10.48102/riieb.2022.2.2.34>
- Rendón Uribe, M. A. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 1(32), 104–128. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/28>
- Restrepo-Pineda, J. E., Castro-Rodelo, Y., Rodríguez-Garzón, S. A., Aliaga-Sáez, F. A., Serna-Guzmán, C., & Ceballos-Ramírez, S. L. (2025). Educational Inclusion of Venezuelan Children and Adolescents in Colombia. *Qualitative Research in Education*, 14(1), 1–19. <https://doi.org/10.17583/qre.13245>
- Rincón Ávila, J. T. (2023). *Uniendo Fronteras: Estrategia pedagógica inclusiva e intercultural para el desarrollo de competencias socioemocionales y dispositivos básicos de aprendizaje en niños migrantes venezolanos de 4 a 12 años* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional Universidad Autónoma de Bucaramanga. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/21108>
- Rincón-Peña, D. H. (2019). *El derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos desde la perspectiva de los Derechos Humanos* [Trabajo de pregrado, Universidad Católica de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Católica de Colombia. <https://hdl.handle.net/10983/24020>
- Sáez, F. A. A., Alcaraz, A. O., De la Rosa Solano, L., Portillo, C. R., & Carrizosa, L. M. (2024). Integración Social en Colombia desde las Voces de Estudiantes Migrantes Venezolanos. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(1), 39-58. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.10398>

- Sandoval Álvarez, B. (2017). ¿Inclusión en qué? Conceptualizando la inclusión social. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (5), 71–108. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2016.0003>
- Scheffler, N., Dalle Mulle, R., & Versuti, F. (2020). Competências socioemocionais e habilidades sociais no contexto da educação científica. *Pesquisas E Práticas Educativas*, 1, e202015. <https://doi.org/10.47321/PePE.2675-5149.2020.1.e202015>
- Sinisterra, B. E. (2018). *Creación de materiales para Recursos Educativos Digitales Abiertos (REDA): Una Estrategia de aprendizaje por proyectos que aporta al desarrollo de pensamiento computacional en el ciclo de educación media en la escuela Normal Superior de Leticia* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Repositorio Institucional Universidad de La Sabana. <http://hdl.handle.net/10818/33818>
- Solano Ángel, Y. M. (2022). *Herramientas académicas y socioemocionales para estudiantes migrantes venezolanos de educación secundaria en la IED Colegio Nueva Colombia, localidad de Suba, Bogotá D.C.* [Tesis de maestría, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano]. <http://hdl.handle.net/20.500.12010/30934>
- Stranger-Johannessen, E., Damiani, V. (2024). Multilingual Stories for Immigrants and Refugees: A Language-as-Resource Approach. En Dobson, S., Svoen, B., Agrusti, G., Hardy, P. (Eds), *Learning Inclusion in a Digital Age. Sustainable Development Goals Series*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-99-7196-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-981-99-7196-1_10)
- Tapia Bravo, J. E. (2020). Artículo de gobernabilidad movilidad humana o migración venezolana y sus impactos en Colombia. *Revista Científica Sabia*, 6(1), 140-147. <https://doi.org/10.47366/sabia.v6n1a9>
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40(2), 341-388.
- UNESCO. (2006). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180_spa)
- UNESCO. (25 de noviembre, 2019). *Recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA)*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-open-educational-resources-oer>
- Valero-Errazu, D., Elboj-Saso, C., & Munté-Pascual, A. (2022). Apoyo socioemocional para alumnado inmigrante como factor de éxito escolar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–22. doi: 10.11144/Javeriana.m15.asai

- Velandia Galindo, C. R. (2024). Estado del Arte sobre la Adaptación Escolar de Niños y Niñas Migrantes Venezolanos en Instituciones Educativas Colombianas. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 4(3), 971–986. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.461>
- Yamberla Cachimuel, M. I. (2023). *Estrategias pedagógicas para la aplicación de recursos educativos abiertos en la enseñanza de Lenguaje en educación elemental* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio Institucional Universidad Tecnológica Indoamérica. <https://repositorio.uti.edu.ec//handle/123456789/6345>
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27–42.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SECQ) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>

## Anexos

## Anexo 1. Cuestionario SEC-Q (Zych et al., 2018, p. 106).

106

Izabela Zych et al.

## Appendix

Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q)<sup>®</sup>

Read the following sentences and answer indicating to what degree you are in agreement with each one of them using the following scale:

	1	2	3	4	5
	<i>Strongly disagree</i>	<i>Somewhat disagree</i>	<i>Neither agree nor disagree</i>	<i>Somewhat agree</i>	<i>Strongly agree</i>
					1 2 3 4 5
1. I know how to label my emotions [Sé ponerle nombre a mis emociones]					0 0 0 0 0
2. I am aware of the thoughts that influence my emotions [Soy consciente de los pensamientos que influyen en mis emociones]					0 0 0 0 0
3. I differentiate one emotion from another [Diferencio unas emociones de otras]					0 0 0 0 0
4. I know how my emotions influence what I do [Sé cómo mis emociones influyen en lo que hago]					0 0 0 0 0
5. I know how to motivate myself [Sé cómo motivarme]					0 0 0 0 0
6. I have my goals clear [Tengo claros mis objetivos]					0 0 0 0 0
7. I pursue my objectives despite the difficulties [Persigo mis objetivos a pesar de las dificultades]					0 0 0 0 0
8. I know what people expect from others [Suelo saber lo que sienten los demás]					0 0 0 0 0
9. I pay attention to the needs of others [Presto atención a las necesidades de los demás]					0 0 0 0 0
10. I usually know how to help others who need that [Suelo saber cómo ayudar a las personas que lo necesitan]					0 0 0 0 0
11. I have good relationships with my classmates or workmates [Me llevo bien con mis compañeros de clase o trabajo]					0 0 0 0 0
12. I usually listen in an active way [Suelo escuchar de manera activa]					0 0 0 0 0
13. I offer help to those who need me [Ofrezco ayuda a los demás cuando me necesitan]					0 0 0 0 0
14. I make decisions analyzing carefully possible consequences [Cuando tomo decisiones, analizo cuidadosamente las posibles consecuencias]					0 0 0 0 0
15. I usually consider advantages and disadvantages of each option before I make decisions [Suelo considerar las ventajas e inconvenientes de cada opción antes de tomar decisiones]					0 0 0 0 0
16. I do not make decisions carelessly [No suelo tomar decisiones a la ligera]					0 0 0 0 0

## **Anexo 2. Modelo de consentimiento informado para padres de familia y/o tutores**

### **POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO**

#### **FORMATOS DE CONSENTIMIENTO INFORMADO MENOR DE EDAD**

##### ***¿Cuál es el objetivo de este estudio?***

Este estudio tiene como propósito describir la influencia de los Recursos Educativos Abiertos en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de la población migrante venezolana en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, estudio enmarcado en el curso de Módulo de Seminario II del programa de Maestría en Innovación Educativa del Politécnico Grancolombiano.

##### ***¿A quién se está invitando a participar en este estudio?***

Niños y niñas que cursan cuarto y quinto grado de primaria.

##### ***¿En qué consistiría la participación de mi hijo(a) en este estudio?***

Deberá responder a las preguntas que se le formulen, en el momento que mejor le convenga.

##### ***¿Cuáles son los riesgos por participar en este estudio?***

En este estudio se emplearán métodos y técnicas de investigación estándar, en el que no se realizará ninguna intervención o modificación intencionada de aspectos biológicos, fisiológicos, psicológicos o sociales. Por esta razón, se considera que este estudio no comprometerá la integridad orgánica, psicológica, legal o moral.

##### ***¿Qué beneficios obtendré por participar en este estudio?***

Al finalizar este estudio, usted obtendrá una copia del informe de la aplicación de los instrumentos y los resultados de la investigación.

##### ***¿Alguien sabrá que estoy participando en este estudio?***

La información de este estudio será confidencial y será usada sólo con propósitos investigativos. Para proteger su privacidad le asignaremos un código numérico al registro de toda la información recolectada. Este código solo estará ligado a su nombre que será mantenido en un archivo seguro. Su identidad no será revelada en ninguna descripción del estudio o publicación que pueda resultar de la investigación.

##### ***¿Mi participación en este estudio es voluntaria?***

Sí, su participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted puede rehusarse a participar o dejar de participar en cualquier momento, aún después de firmar este consentimiento. Su decisión no afectará de ninguna manera su relación con la universidad.

### CONSENTIMIENTO VOLUNTARIO

Me han explicado el objetivo y todos los procedimientos del estudio y todas mis preguntas han sido resueltas. Entiendo que estoy invitado a hacer preguntas sobre cualquier aspecto durante el curso de este estudio y que esas preguntas serán resueltas por el licenciado(a) en formación. Entiendo que este estudio está siendo supervisado por un docente de la misma institución. En caso de tener alguna duda sobre el procedimiento de esta investigación, o sobre mis derechos como participante, podré contactar al magíster en formación en el siguiente correo: [daniel\\_becerra@wvi.org](mailto:daniel_becerra@wvi.org). Al firmar este formato, acepto participar en este estudio y recibiré una copia de este formato de consentimiento.

---

Firma del padre, madre o tutor del participante

---

Fecha

---

Firma del magíster en formación

**Anexo 3. Modelo de asentimiento informado de menores de edad****ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES****MENORES DE 18 AÑOS**

**Título de la investigación:** Influencia de los Recursos Educativos Abiertos en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de la población migrante venezolana en un contexto escolar del municipio Medellín

**Nombre del participante:** \_\_\_\_\_

**Fecha de Nacimiento:** \_\_\_\_\_

**Institución Educativa:** \_\_\_\_\_

**Grado escolar:** \_\_\_\_\_

**Código:** \_\_\_\_\_

**Descripción de la investigación:**

Te invitamos a participar en este estudio sobre cómo influyen los Recursos Educativos Abiertos en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Nos reuniremos a realizar dos talleres semanales de dos horas durante un mes en tu colegio. Este estudio está dirigido por Daniel Esteban Becerra Sepúlveda, Johana Alexandra Vásquez Sierra y Pablo Andrés Soto Berrio, de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Cuando vengas a participar en esta investigación, te pediremos que participes de las actividades de cada sesión como en cualquier otra clase normal. También podríamos pedir tu ayuda luego de finalizar la intervención para que hagas parte de una pequeña charla con otros estudiantes sobre cómo te pareció el proceso.

**Riesgos y beneficios:**

Si te sientes incómodo/a o no quieres hacer parte de las actividades en cada clase, tienes derecho a decidir no participar. Te puedes retirar del estudio en cualquier momento sin que haya consecuencias negativas para ti. Tu participación en este estudio nos ayudará a entender cómo

mejorar las habilidades socioemocionales en general, y para la población migrante venezolana en particular.

**Almacenamiento de la información:**

Tu identidad será tratada de forma confidencial y será protegida durante y después de la realización del estudio de varias formas:

Tu nombre y tus datos de identificación solamente serán registrados en el consentimiento informado que será archivado en un espacio seguro dentro de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Te asignaremos un código para identificar tus datos. Únicamente los investigadores tendrán acceso a esta información.

**Tiempo:**

La participación en el estudio requiere de dos sesiones semanales de dos horas en un periodo de un mes, para un total de ocho sesiones.

**Derechos de los participantes**

**Investigador Principal:** Daniel Esteban Becerra Sepúlveda

**Título de la investigación:** Influencia de los Recursos Educativos Abiertos en el desarrollo de habilidades socioemocionales de la población migrante venezolana en un contexto escolar de la ciudad de Medellín

1. He leído y discutido la descripción de la investigación con los investigadores. He tenido la oportunidad de hacer todas las preguntas que surgieron respecto a los propósitos y procedimientos de la investigación.
2. Mi participación en esta investigación es voluntaria. Puedo renunciar a participar en cualquier momento, sin afectar mi afiliación o cualquier otro derecho adquirido como empleado, estudiante de las instituciones educativas relacionadas con esta investigación.
3. Los investigadores pueden retirarme de la investigación cuando lo consideren pertinente.
4. Si durante el curso del estudio surge nueva información que pueda cambiar mi disposición a participar en él, los investigadores me proporcionarán esta información.
5. Cualquier información derivada del proyecto de investigación que me identifique personalmente, no será publicada sin mi consentimiento explícito.

6. Si en cualquier momento tengo preguntas, puedo contactar al investigador principal quien contestará mis preguntas. La información de contacto es:

- XXXXX
- Celular XXXXX
- Correo electrónico XXXX
- Teléfono de la oficina (57+1)XXXXXX

7. Debo recibir copia de la descripción de la investigación y de este documento.

Yo (nombres y apellidos) \_\_ autorizo participar en este estudio sobre la influencia de los Recursos Educativos Abiertos en el desarrollo de habilidades socioemocionales de la población migrante venezolana.

Marque su decisión a continuación:

He decido participar en el estudio

He decido NO participar en el estudio

En constancia de mi decisión, aquí escribo mi nombre completo:

---

Dirección de correo electrónico:

---

Fecha en la que diligencé este formulario de consentimiento:

yyyy-mm-dd

---