



Una aproximación a las habilidades transferibles en la construcción de relaciones sexo-afectivas de los y las estudiantes del grado 1101° de la Institución Educativa Manuela Beltrán.

Autora:

Paula Mariana Puentes Otálora

pmpuentes@universidadmayor.edu.co

**Modalidad de Trabajo de Grado Proyecto de Investigación Acuerdo 098 del 2021 para
Optar por el Título Trabajadora Social**

Directora:

Mag. Sandra Milena Rodríguez Plazas

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Facultad de Ciencias Sociales

Programa de Trabajo Social

Bogotá D.C - 2025-1

Resumen.

El presente estudio busca identificar las habilidades transferibles en la construcción de las relaciones sexo-afectivas de los y las estudiantes del curso 1101 de la Institución Educativa Manuela Beltrán. Mediante un enfoque cualitativo, la investigación de tipo descriptiva orientada por la metodología de investigación planteada por Baptista, et.al (2014), busca determinar cuáles son las habilidades sociales, emocionales y cognitivas de los y las estudiantes en la construcción de relaciones sexo-afectivas de los y las estudiantes. Los hallazgos de este estudio, contribuyen al diseño de herramientas formativas para la institución, que promueven la consolidación de relaciones sexo-afectivas sanas, seguras y responsables, así como a la reflexión en prácticas educativas sobre la sexualidad que sean sensibles al contexto social y ciclo vital de sus estudiantes, reconociendo a su vez el fortalecimiento de sus habilidades transferibles.

Palabras clave: *Habilidades transferibles, relaciones afectivas, sexualidad, educación, adolescencia.*

Abstract.

The present study seeks to identify the transferable skills in the construction of sex-affective relationships of the students of grade 1101 of the Institución Educativa Manuela Beltrán. Through a qualitative approach, the research oriented by the research methodology proposed by Baptista, et.al (2014), seeks to determine which are the social, emotional and cognitive skills of the students, and to recognize their main motivations in the construction of this relationships. The findings of this study contribute to the design of formative tools for the institution that promote the consolidation of healthy, safe and responsible sexual-affective relationships, as well as to the reflection on educational practices on sexuality that are sensitive to the social context and life cycle of their students, while recognizing the strengthening of their transferable skills.

Key words: Transferable skills, affective relationships, sexuality, education, adolescence.

Dedicatoria.

A lo largo de este proceso de formación profesional me he encontrado con grandes retos por afrontar. Hoy el presente estudio refleja mi andar por este camino, y recoge la experiencia adquirida durante estos años.

Por tanto, dedico este trabajo principalmente a Dios, que a lo largo de mi vida me ha guiado y me ha permitido reconocer mi vocación, esa que hace varios años se engrandece gracias al trabajo social, y me dispone desde el servicio para mi gran labor profesional.

A mis padres, quienes, desde su amor profundo y lleno de sacrificio, me han acompañado en el camino que yo he decidido seguir, colmándome de aliento y alimentando mis sueños para nunca desfallecer. Gracias, porque han plasmado en mí compasión para comprender la realidad del otro; sensibilidad indispensable que me condujo hasta aquí.

A Isa, mi hermanita, que me reta y me supera cada día, que con su personalidad ocurrente me divierte, y con su amor complaciente me enseña. A ella, la niña a la que deseo enorgullecer siempre.

A Santiago, mi pareja, quien ha sido la ternura que me sostiene ante la rigidez con que afronto la vida, por no dejarme desfallecer en este camino que estuvo cargado de baches emocionales, pero que, gracias a él y su amor incondicional, nunca los atravesé sola.

A mis amigas, aquellas que hoy me acompañan en la culminación de este proceso de aprendizaje, las conservare siempre como un valioso regalo que me deja esta profesión, la misma que nos unió y nos ha hecho inseparables.

A la docente Luz Sney quien dejó su huella en mi corazón y encendió en mí el amor por el quehacer desde el Trabajo Social, hoy es el reflejo de la profesional que quiero ser y la huella que quiero dejar.

Para todos ustedes, con inmenso amor.

Paula Puentes.

Agradecimientos.

Agradezco a los docentes y directivas de la Institución Educativa Manuela Beltrán, por haberme abierto las puertas de la institución con total entusiasmo de generar procesos que contribuyeran al bienestar de sus estudiantes, en especial a los docentes Claudia, Gloria y Darío, que tuvieron total disposición de colaboración frente al desarrollo de la investigación, y me acogieron con cariño en sus aulas.

Agradecimientos principalmente a mi madre y docente Esperanza Otálora, quien fue puente fundamental con la institución, pero que a lo largo de mi formación académica también ha sido fiel acompañante en los procesos de investigación, y una gran facilitadora para el éxito de este estudio.

A la docente Sandra Rodríguez, quien con su paciencia y experiencia me guó en cada paso para la realización de esta investigación, su acompañamiento fue fundamental para materializar las ideas que surgieron durante el proceso, permitiendo que este resultado fuera posible.

Finalmente, agradezco enormemente a los estudiantes de grado 1101, quienes a lo largo de la investigación me permitieron compartir su espacio y adentrarme en su contexto escolar, para compartir espacios que nos enriquecieron de forma recíproca. Sin ellos no tendría propósito el trabajo realizado.

A todos ustedes, infinitas gracias.

Paula Puentes.

Tabla de Contenido.

Resumen.....	5
1. Introducción.....	12
1.1. Planteamiento del problema.....	15
1.1.2 <i>Pregunta de investigación:</i>	17
1.2. Justificación.....	17
1.3. Objetivos de la investigación.....	21
1.3.1 <i>General.</i>	21
1.3.2 <i>Específicos.</i>	21
2. Marco contextual.....	22
2.1. Marco Institucional.....	22
2.2. Marco Legal	24
2.3. Marco profesional:	28
3. Marco Teórico:	33
3.1. Antecedentes.....	33
3.2. Fundamentación teórica:	42
3.2.1 <i>Habilidades transferibles.</i>	43
3.2.2 <i>Relaciones sexo-afectivas.</i>	49
4. Marco Metodológico	56
4.1. Diseño de investigación.....	56
4.1.1 <i>Enfoque de la investigación</i>	56
4.1.2 <i>Tipo de investigación</i>	57
4.1.3. Paradigma Interpretativo.....	57
4.2. Población:.....	58
4.2.1. <i>Muestra.</i>	59
4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	59
4.3.1. <i>Asentimiento informado:</i>	59
4.3.2. <i>Observación:</i>	60
4.3.3. <i>Entrevista:</i>	61
4.3.3. <i>Talleres Investigativos.</i>	65
5. Resultados.....	69
5.1. Recolección de datos.....	69
5.2. Organización de los datos.....	71
5.3. Análisis de Datos.....	72

5.3.1. <i>Habilidades Transferibles:</i>	73
5.3.2. <i>Relaciones Sexo-afectivas:</i>	87
5.4. Productos de la investigación.	102
5.4.1. Aplicabilidad de productos en la Institución Educativa Manuela Beltrán.	104
6. Conclusiones	106
7. Recomendaciones.	112
8. Referencias.	116
19. Anexos.	126
A. Carta de presentación a la Institución Educativa Manuela Beltrán.	126
B. Carta de aceptación de la investigación por parte de la Institución Educativa Manuela Beltrán.	126
C. Matriz RAE (Resumen Analítico Especializado).	126
D. Formato de Asentimiento Informado.	126
E. Formatos de entrevista.	126
I. Guía de entrevista semiestructurada dirigida a docente.	126
II. Prueba piloto entrevista estructurada dirigida a estudiantes.	126
III. Aplicación de entrevista estructurada dirigida a estudiantes.	126
F. Caracterización de la Población.	127
G. Resultados de Entrevista.	127
Análisis de entrevista semiestructurada dirigida a docente.	127
Sistematización de resultados de entrevista estructurada dirigida a estudiantes ..	127
H. Planeaciones de Talleres investigativos.	127
I. Sesión 1: “Para construir: Habilidades Transferibles”	127
II. Sesión 2: “Relaciones con Sentido: Explorando la Sexo-afectividad”	127
I. Guías de observación.	127
I. Sesión 1: “Para construir: Habilidades Transferibles”	127
II. Sesión 2: “Relaciones con Sentido: Explorando la Sexo-afectividad”	128
J. Cartilla Interactiva.	128
K. Podcast.	128
I. Transcripción del podcast	128

Lista de Figuras.

Figura 1. <i>Concepto de habilidades para los y las estudiantes</i>	73
Figura 2. <i>Habilidades que los y las estudiantes consideran que les ayuda a relacionarse con otras personas</i>	74
Figura 3. <i>Estrategias que los y las estudiantes usan cuando se presenta un conflicto</i>	77
Figura 4. <i>Estrategias de los y las estudiantes para fomentar la colaboración y comunicación</i>	79
Figura 5. <i>Identificación de emociones en los y las estudiantes en situaciones de vulnerabilidad</i>	81
Figura 6. <i>Formas en que los y las estudiantes identifican que la empatía les ayuda a resolver conflictos</i>	82
Figura 7. <i>El pensamiento crítico en la forma que los y las estudiantes se relacionan con otros</i>	84
Figura 8. <i>Estrategias de los y las estudiantes para tomar decisiones</i>	86
Figura 9. <i>Motivaciones de los y las estudiantes para establecer relaciones sexo-afectivas</i>	87
Figura 10. <i>Cualidades que más valoran los y las estudiantes en la persona con la que mantienen una relación sexo-afectiva.</i>	91
Figura 11. <i>Importancia del apoyo emocional para los y las estudiantes en sus relaciones sexo-afectivas</i>	94
Figura 12. <i>Retos para los y las estudiantes en la construcción de relaciones sexo-afectivas</i>	97

Lista de tablas.

Tabla 1. <i>Dimensiones del aprendizaje</i>	43
Tabla 2. <i>Matriz de Categorías de Investigación</i>	54
Tabla 3. <i>Matriz de Categorías emergentes</i>	98

1. Introducción.

De acuerdo a diferentes problemáticas que se han presentado con los y las estudiantes del grado 1101 de la Institución Educativa Manuela Beltrán, en torno a sus relaciones sexo-afectivas dentro de la dinámica escolar, se reconoce la importancia de abordar sus habilidades transferibles con relación a estas. A través de un enfoque cualitativo, se investigan las habilidades sociales, emocionales y cognitivas que influyen en estos vínculos, así como sus motivaciones. Los resultados de esta investigación ofrecen herramientas valiosas para promover una educación sexual integral, que reconozca la importancia de la afectividad con las que se construyen también las relaciones sexuales, y que a su vez fomente relaciones responsables y adaptadas a sus realidades.

En este estudio, inicialmente se encuentra el planteamiento del problema, en el cual se presentan las diferentes dificultades evidenciadas en los y las estudiantes alrededor de sus relaciones sexo-afectivas y que derivan de sus habilidades transferibles, lo cual demuestra la necesidad por abordar esta problemática y por ende investigarla, de lo cual surge así su justificación, objetivos y pregunta problema. Posteriormente se encuentra el marco contextual, el cual es de gran importancia para comprender el contexto institucional y legal en el que se enmarca la población sujeto de investigación, y además se reconoce la labor que se realiza desde el trabajo social en el ámbito educativo, demostrando la pertinencia de la investigación como modalidad de grado para obtener el título profesional en Trabajo Social.

Seguidamente, se presenta el marco teórico el cual fundamenta las categorías principales de la investigación, pues aborda los antecedentes a nivel nacional de distintas universidades tanto públicas como privadas, que han estudiado anteriormente estas categorías, y adicionalmente se hace un engranaje de posturas teóricas que sustentan las habilidades transferibles y relaciones sexo-afectivas como categorías principales de análisis.

Sobre las Habilidades Transferibles, se reconoce a la UNICEF (2020) como primer y principal teórico que fundamenta la categoría, el cual plantea sobre estas habilidades, 4 dimensiones que constituyen las 12 habilidades puntuales que las conforman, siendo estas la cognitiva, la instrumental, la individual y la social. Ahora bien para la comprensión de las habilidades sociales, se tiene en cuenta la Teoría del Desarrollo de Habilidades Sociales propuesta por Isabel Paula (2000), respecto a las habilidades emocionales se retoma principalmente a Mayer y Salovey con su Teoría enfocada en la Inteligencia Emocional, además de Goleman quien profundiza más en el Desarrollo Emocional; por último con relación a estas subcategorías, se retoma a Hartman y Stenberg (1993) quienes plantean que las habilidades cognitivas están relacionadas con la capacidad para el hacer.

Entre tanto, sobre las Relaciones Sexo-afectivas, se retoma principalmente a Ortega (2015) quien hace un recorrido por diferentes teóricos para así comprender la forma en que se dan estas relaciones en la adolescencia y el papel que cumplen en la vida del adolescente. Más adelante se puntualiza en la sexualidad, en donde se tiene en cuenta a Boccardi (2020) quien expone que es un componente inherente del ser humano y que inevitablemente influye en diferentes aspectos de la vida humana, además en este apartado resulta importante comprender cómo es esta experiencia se da en el hombre y la mujer adolescente de forma diferenciada, para lo cual se retoma a Jones (2010). Por último en este capítulo, se puntualiza en la afectividad, que es entendida por González (2002) quien orienta este concepto hacia los sentimientos y las emociones, que más adelante Rosell explica estos elementos como la manifestación principal de afecto.

Posteriormente, el marco metodológico el cual proporciona los pasos a seguir que permiten el desarrollo de la investigación, y que en este caso se tuvo en cuenta la propuesta de Baptista, et.al (2014), quienes determinan necesario en este apartado definir un diseño, enfoque y tipo de investigación, junto con el paradigma el permite hacer la comprensión de la

realidad desde una postura epistemológica. También se ubica en este apartado la caracterización de la población, dentro de la cual se tienen en cuenta aspectos de los y las estudiantes como su rango de edad, sexo, procedencia y si hacen parte de grupos poblacionales especiales. Igualmente, en este capítulo se encuentran las técnicas e instrumentos que serán tenidos en cuenta para la recolección de información, tales como la observación, la entrevista y el taller investigativo, los cuales fueron diseñados y aplicados a los y las estudiantes durante el proceso investigativo.

Más adelante, se ubican los resultados obtenidos del proceso investigativo, en los cuales se describe el proceso de recolección de datos, luego la organización de los datos y por último el análisis de datos, apartado en el cual se da cuenta final de los hallazgos de la investigación, generando una articulación entre los teóricos que sustentan el estudio y la realidad social investigada, lo que le da un carácter científico y por ende asegura la producción de conocimiento.

Finalmente se presentan las conclusiones y recomendaciones que surgen luego del ejercicio investigativo realizado, en las cuales se tienen en cuenta los objetivos planteados al inicio de la investigación y los hallazgos encontrados, además de proponer acciones que se consideran relevantes y que van en línea a los aportes que se generan a partir del estudio.

1.1. Planteamiento del problema.

En los y las estudiantes del grado 1101 de la Institución Educativa Manuela Beltrán, se han identificado diversas problemáticas asociadas con la convivencia escolar y las relaciones interpersonales, vinculadas a la manera en que se vive y se comprende la sexualidad en el entorno educativo. Estas observaciones han sido recogidas a partir de un primer acercamiento a la población y un contacto preliminar con su docente Directora de grupo, a través de la aplicación de una entrevista semiestructurada (ver **Anexo E, I**). Este instrumento, permitió recoger percepciones por parte de quien acompaña cotidianamente los procesos formativos del grupo, aportando insumos relevantes desde la observación directa y el trabajo pedagógico.

A partir de esta entrevista, la docente enfatiza en la existencia de diversas problemáticas en torno a las relaciones afectivas que establecen los estudiantes, tanto con sus compañeros y compañeras dentro de la institución como con personas externas. La docente, afirma que una de las dificultades recurrentes observadas en la dinámica escolar está relacionada con tensiones surgidas a partir de vínculos afectivos previos o vigentes entre estudiantes, lo cual ha generado conflictos interpersonales que afectan la convivencia grupal, así como distracciones frente a las responsabilidades académicas (Ver **Anexo G, I**). Estas situaciones también se han vinculado con manifestaciones de afectación emocional entre los y las estudiantes.

De igual forma, se identificó en el relato de la docente (ver **Anexo E, I**) que muchas de estas relaciones se caracterizan por una comunicación deficiente, escasa gestión emocional y limitada capacidad para la resolución de conflictos. Además, algunos vínculos sexo-afectivos incluyen componentes sexuales que, en ausencia de acompañamiento integral, pueden representar factores de riesgo para los y las adolescentes. Esto concuerda con lo expuesto por Pico y Sánchez (2018), quienes destacan que las relaciones sexo-afectivas en la

adolescencia requieren del desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas para que puedan ser asumidas de manera responsable, protegiendo la integridad personal. De lo contrario, como señala Mazo (2021), podrían derivar en experiencias de violencia (sexual, de género, física o verbal), así como en embarazos no planeados o infecciones de transmisión sexual.

Así, a partir del análisis de la entrevista (ver **Anexo G, I**), se hace evidente para la docente que los y las estudiantes presentan dificultades en la consolidación de relaciones sexo-afectivas saludables, con impactos negativos en la dinámica escolar y en el desempeño académico individual. Incluso refiere la presencia de signos de malestar emocional asociados a dichas relaciones. Frente a este panorama, la docente entrevistada coincide en señalar la ausencia de procesos institucionales activos orientados al acompañamiento de estas problemáticas, particularmente en lo concerniente al fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales que faciliten relaciones interpersonales sanas en el ámbito escolar.

Asimismo, con relación a lo relatado por la docente se ha reconocido una desconexión entre las acciones del Proyecto Transversal de Educación Sexual (2025) y las necesidades reales de la comunidad estudiantil. A pesar de que el proyecto contempla dimensiones importantes como la identidad, la dignidad humana y la formación para la vida, los instrumentos aplicados en años anteriores se han centrado mayoritariamente en talleres de tipo informativo, sin mecanismos claros de seguimiento, evaluación o retroalimentación.

La entrevista docente, junto con la revisión documental del Proyecto Transversal de Educación Sexual (2025), muestran que muchos estudiantes enfrentan estas temáticas en un contexto de escaso acompañamiento familiar, desinformación y búsqueda de referentes en espacios como redes sociales o pares, que a menudo refuerzan estereotipos y conductas de riesgo. Según la identificación de problemas que se plantea en dicho proyecto, esta situación ha derivado, en manifestaciones como el uso de lenguaje inadecuado para referirse a la

sexualidad, relaciones afectivas conflictivas y baja capacidad para establecer vínculos saludables.

Por tanto, aunque las problemáticas han sido identificadas y existe una preocupación manifiesta desde la dirección de curso, no se han consolidado estrategias institucionales que promuevan el desarrollo de habilidades transferibles necesarias para que los y las estudiantes puedan gestionar adecuadamente sus relaciones sexo-afectivas.

En este sentido, surge la necesidad de investigar cuáles son las habilidades transferibles que inciden en la construcción de relaciones sexo-afectivas en los y las estudiantes del grado 1101 de la Institución Educativa Manuela Beltrán. Como lo señala el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2022), las habilidades sociales, emocionales y cognitivas son fundamentales en los procesos de interacción y toma de decisiones, así como en la gestión emocional y la resolución de conflictos, siendo indispensables no solo para las relaciones sexo-afectivas, sino también para una convivencia armónica en el contexto escolar.

1.1.2 Pregunta de investigación:

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las habilidades transferibles en la construcción de las relaciones sexo-afectivas de los y las estudiantes del curso 1101 de la Institución Educativa Manuela Beltrán?

1.2. Justificación.

La presente investigación está enfocada en determinar la influencia que tienen las habilidades transferibles en las relaciones sexo-afectivas de estudiantes del grado 1101 de la I.E Manuela Beltrán, con relación a lo planteado por Castro (2021) se hace importante debido a que las formas en que los y las estudiantes interactúan con el mundo está mediado directa o indirectamente con la regulación de lo afectivo, cognitivo, que en sentido estricto influyen en

la manera que se relacionan consigo mismos y con quienes los rodean, elementos que están implícitos en la consolidación de su sexualidad y las relaciones que forjan en torno a esta.

La relevancia de este proyecto radica en su apuesta por promover una visión integral de la sexualidad, al considerar que no puede entenderse ni abordarse de forma separada de los aspectos emocionales y relacionales. Así, se responde a la necesidad de formar adolescentes que ejerzan su sexualidad desde el respeto, la empatía, la autorregulación y el reconocimiento del otro, componentes todos presentes en las habilidades transferibles.

Teniendo en cuenta lo anterior, y sabiendo que a raíz de estas relaciones se han generado en los y las estudiantes distintas dificultades, principalmente en la dinámica escolar pero que trascienden a su bienestar emocional y social de forma individual; se plantea que el presente proceso investigativo, se hace pertinente en tanto responde a una problemática concreta identificada en la comunidad educativa, proponiendo una alternativa de solución que no parte del castigo o la censura, sino de la formación de capacidades para la vida. A su vez, se proyecta como una investigación útil para generar transformaciones reales en los espacios escolares, apuntando a la promoción del bienestar individual y colectivo.

Adicionalmente, como aporte al colegio se le brinda la posibilidad de que los resultados obtenidos de este estudio, puedan ser útiles para retroalimentar el Proyecto Transversal de Educación Sexual que se encuentra activo en la I.E, de manera que se lleguen a identificar los vacíos que este llegue a tener frente a todo lo que conllevan las relaciones sexo-afectivas que establecen sus estudiantes, para así mismo considerar si desde su estructura e implementación se responde a la necesidad de abordar la problemática presentada en esta investigación. Esto, ya que es importante generar procesos frente a la educación sexual desde el ámbito escolar, no solo dirigidos a la prevención de factores de riesgo enfocados a la salud reproductiva, sino que incluyan factores socioemocionales y cognitivos que se dan entorno a la sexualidad de los adolescentes.

Desde esta perspectiva, el proyecto aporta directamente a la implementación efectiva de la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos (Ministerio de Salud y Protección Social, 2010), la cual promueve el ejercicio libre, informado y responsable de estos derechos. En particular, el estudio contribuye al cumplimiento del principio de responsabilidad compartida y de los enfoques de integralidad y promoción del bienestar, al poner en el centro de la educación sexual el desarrollo de competencias psicosociales y ciudadanas.

Ahora bien, respecto a las contribuciones de esta investigación al campo de las ciencias sociales y específicamente desde la profesión de trabajo social, se busca el fortalecimiento y profundización de conceptos como las habilidades transferibles y la sexo-afectividad. En cuanto a este primer concepto, se reconoce que es emergente, pues surge en el contexto de la pandemia por Covid-19 y lo propone UNICEF (2022), ya que este fenómeno generó afectaciones y nuevas formas de comprender las dinámicas sociales que se dan entre los jóvenes especialmente en Latinoamérica y el Caribe, por lo que las habilidades transferibles se proponen como un elemento integral que al ser fortalecido en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de estas regiones, se contribuye a la generación de sociedades fundamentadas en el bienestar, el cuidado y la paz.

De este modo, esta investigación se presenta además como una oportunidad para que el Trabajo Social reafirme su rol preventivo, educativo y transformador, a través del desarrollo de procesos que, más allá del abordaje de problemáticas, se centren en la promoción de entornos escolares seguros, inclusivos y protectores de derechos. Así, se busca contribuir no solo al bienestar individual de los estudiantes, sino también a la mejora del clima institucional y de la convivencia escolar, a partir del reconocimiento de la sexualidad como una dimensión integral del desarrollo humano, y de la educación sexual como un derecho, en coherencia con la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y

Derechos Reproductivos (Ministerio de Salud y Protección Social, 2010) y los enfoques propios de la profesión.

Así, este proyecto se constituye como una contribución clave no solo a la institución educativa, sino al fortalecimiento del conocimiento disciplinar y profesional del trabajo social, al actualizar categorías de análisis que resultan esenciales para intervenir en la realidad actual de los adolescentes. Además, promueve una práctica profesional que se alinea con las políticas públicas nacionales en materia de derechos sexuales y reproductivos, al incorporar un enfoque de derechos, bienestar y desarrollo integral.

Por otro lado, durante el proceso de revisión del estado del arte, se identificó que tanto las habilidades transferibles (al ser un concepto emergente) como la sexo-afectividad, han sido abordadas en las ciencias sociales, pero presentan dos particularidades relevantes para esta investigación. En primer lugar, los estudios sobre sexualidad y afectividad suelen tratarse de forma aislada, sin una perspectiva integradora que contemple su interrelación. Además, las habilidades transferibles no han sido exploradas ampliamente como una categoría emergente en la investigación social. En segundo lugar, se evidenció que el Trabajo Social es uno de los campos profesionales que menos ha abordado de manera sistemática estos conceptos, lo que refuerza la pertinencia y necesidad del presente estudio desde esta disciplina.

Es así que, por medio de este proyecto de investigación que se genera desde el trabajo social, se busca lograr que otros investigadores sociales específicamente profesionales en Trabajo Social, encuentren la importancia e interés por estudiar e intervenir diferentes problemas sociales a partir de estas categorías conceptuales que son necesarias fortalecer.

Por tanto, el para qué de esta investigación se fundamenta en generar una base de conocimiento útil, pertinente y aplicable tanto para la práctica educativa como para el desarrollo de políticas institucionales y el avance disciplinar del trabajo social. El estudio no solo tiene sentido académico, sino una clara proyección social y transformadora.

1.3. Objetivos de la investigación.

Para los autores Baptista, et.al (1991), quienes guían el presente estudio con su propuesta metodológica de investigación, es necesario establecer objetivos pues estos “señalan a lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad, pues son las guías del estudio” (p.37)

1.3.1 General.

Identificar las habilidades transferibles en la construcción de las relaciones sexo-afectivas de los y las estudiantes del curso 1101 de la Institución Educativa Manuela Beltrán, durante el 2024-2 al 2025-1.

1.3.2. Específicos.

- Describir las habilidades transferibles (habilidades sociales, cognitivas y emocionales) con las que cuentan los y las estudiantes.
- Reconocer las principales motivaciones de los y las estudiantes para la construcción de relaciones sexo-afectivas.
- Explicar las percepciones de los y las estudiantes sobre las habilidades transferibles y las relaciones sexo-afectivas en el contexto escolar.

2. Marco contextual.

A continuación, se realiza un recorrido documental, el cual sitúa contextualmente al presente proyecto de investigación, tanto en la Institución en donde se plantea este proceso, como con las normativas legales que permiten desarrollarlo.

2.1. Marco Institucional.

La Institución Educativa Manuela Beltrán se encuentra ubicada en el municipio de Soacha, Cundinamarca en el barrio la despensa en la dirección Cra. 20A #12-61, la cual está ubicada cerca de vías principales como la carrera 7ma y la autopista sur, sobre la cual está la estación de Transmilenio La Despensa. Cerca de esta institución, se encuentran otras importantes como lo es la Parroquia San Antonio María Claret, el Parque La Despensa, la Junta de acción comunal “La Despensa Presente”, el Teatro la Guarida del Zorro y una estación de Grupos Operativos Especiales de Seguridad (GOES).

La IE Manuela Beltrán de carácter pública, en su **Proyecto Educativo Institucional (PEI)** del 2023, establece como Horizonte Institucional su misión encaminada al compromiso con:

La formación integral de niñas, niños y jóvenes, a partir del desarrollo de procesos de comprensión, desde el enfoque pedagógico “Enseñanza para la Comprensión (EpC)” buscando fortalecer las competencias necesarias para el siglo XXI, la inclusión, la interculturalidad y la conciencia ambiental, con el fin de formar ciudadanos críticos capaces de incidir de manera positiva en la sociedad. (Proyecto Educativo Institucional (p.7).

Y su visión, orientada a proyectar a sus estudiantes desde “la autonomía, la integralidad, el respeto por el medio ambiente, logrando enfrentar los desafíos personales,

profesionales y laborales del siglo XXI, posibilitando el mejoramiento de su calidad de vida y de quienes lo rodean.” (p.7)

Por otra parte, referente a la filosofía institucional está guiada por tres principios básicos del saber, los cuales son:

- *Convivencia Armónica*: “Capacidad de convivir en sociedad desde el respeto a las libertades y a las diferencias individuales” (PEI, 2023, p.7). Buscando que los estudiantes logren habilidades referentes a la gestión, el diálogo y la resolución de conflictos
- *Liderazgo*: “Desarrollo de habilidades en los estudiantes, que les permitan realizarse como personas proactivas, autónomas, empáticas y comprometidas con la sociedad” (PEI, 2023, p.7)
- *Desarrollo de Pensamiento*: “La capacidad de potencializar estrategias meta cognitivas en los estudiantes, con las cuales podrán desarrollar procesos de comprensión a nivel cognitivo, emocional y contextual” (PEI, 2023, p.7)

Adicionalmente, es pertinente para este estudio retomar el **Proyecto Transversal de Educación Sexual (2025)** de la IE, en el cual se:

Incentiva la promoción de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que favorecen la construcción de la identidad personal, la dignidad humana y por lo mismo la adecuada y pertinente relación con los demás, bajo el respeto por lo propio y lo ajeno que permite conocer y ejercer los derechos humanos sexuales y reproductivos. (p.3)

Lo cual, demuestra el interés de la institución en reconocer la sexualidad de los estudiantes no solo como un componente fisiológico y reproductivo, sino también como un proceso de interacción social en el cual es necesario identificar tanto en la individualidad

como en el compartir con el otro, elementos relacionados como en este caso la afectividad y las habilidades transferibles.

2.2. Marco Legal

En este apartado se hace una revisión de aquellas normativas que están relacionadas a la educación, la sexualidad y la protección a la adolescencia, por ende enmarcan la investigación. De forma que, se expondrán a Nivel Nacional y Municipal.

- Nivel Nacional:

En primer lugar, se encuentra la **Constitución Política de Colombia (1991)** la cual establece en el Artículo 67 a la educación como un derecho fundamental de una persona, y un servicio público que tiene una función social, con esto a su vez determina la responsabilidad de garantizar el acceso y calidad de educación, al Estado. Esta norma fundamenta el deber del Estado y de las instituciones educativas de garantizar una formación integral que contribuya al desarrollo humano, donde el fortalecimiento de habilidades transferibles en los adolescentes hace parte de una educación de calidad que promueve relaciones sexo-afectivas sanas, basadas en el respeto, la autonomía y la corresponsabilidad.

En segundo lugar, la **Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación**, la cual tiene como objeto reconocer a la educación como un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p.1). La concepción integral de la educación descrita en esta ley valida el enfoque del proyecto, al considerar que el fortalecimiento de habilidades sociales, emocionales y cognitivas permite a los estudiantes desenvolverse de manera ética y consciente en sus relaciones interpersonales, incluyendo las de carácter sexo-afectivo.

Adicionalmente, la **Ley 1098 de 2006** orientada a garantizar a los niños, niñas y adolescentes un pleno desarrollo en el cual crezcan y se formen alrededor de la felicidad, el amor y la comprensión, en ambientes donde cuenten con una íntegra protección reconociendo que son sujetos titulares de derechos; por ende, se establece una corresponsabilidad en cuanto a su protección entre todos los actores y las acciones vinculadas con los niños, niñas y adolescentes, sin posibilidad de negarse a garantizar y atender las satisfacciones de sus derechos fundamentales. De forma que, esta normativa compromete a la institución con el deber de asegurar espacios educativos en los que se propicie un óptimo desarrollo de los adolescentes, por lo que fortalecer las habilidades transferibles de sus estudiantes contribuye a dicha corresponsabilidad.

Por consiguiente, la **Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos (2010)**, formulada por el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, establece un marco integral para garantizar el ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos de todas las personas, reconociendo la sexualidad como un aspecto fundamental del desarrollo humano y social.

Esta política se fundamenta en principios de derechos humanos, equidad de género y enfoque diferencial, promoviendo una visión de la sexualidad que trasciende el ámbito biomédico para abordar dimensiones sociales, afectivas y relacionales. Se reconoce que “el ejercicio libre de los derechos conlleva responsabilidades individuales y sociales que deben ser previstas, entendidas e interiorizadas por las personas y las instituciones a partir de adecuados procesos de información y garantía de tales libertades” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2010, p.52).

En el ámbito educativo, como un agente de responsabilidad para garantizar el cumplimiento de la política, se enfatiza en la importancia de la educación sexual integral

como herramienta clave para el desarrollo de competencias para el relacionamiento consigo mismo y con los demás, la toma de decisiones informadas, la comunicación asertiva, la empatía y el respeto por la diversidad (las cuales se desarrollan por medio de las habilidades transferibles), lo anterior con el fin de lograr un estado de bienestar físico, mental y social, para que así los jóvenes puedan ejercer una sexualidad “libre, satisfactoria , responsable y sana; en torno a la construcción de su proyecto de vida y a la transformación de las dinámicas sociales, hacia el establecimiento de relaciones más justas democráticas y responsables”.

(Ministerio de Salud y Protección Social, 2010, p.101)

También, la **Ley 1620 de 2013** por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, en la cual se establecen las:

Condiciones necesarias que permitan contribuir a la promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadanía y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de los niveles educativos de preescolar, básica y media y para prevenir y mitigar la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia, todo dentro del marco de las competencias, a ellas asignadas, por la Constitución y la ley. (p.2)

De forma que, esta norma respalda legalmente la necesidad de abordar la sexualidad y la convivencia desde una perspectiva educativa, integral y de derechos humanos, especialmente en el contexto escolar, reconociendo que la educación para la sexualidad y la prevención de la violencia no son temas aislados, sino componentes esenciales de la formación ciudadana y del bienestar estudiantil.

Por último, el **Plan Nacional de Desarrollo [PND] (2022)** “Colombia Potencia mundial de la vida”, el desarrollo y el fortalecimiento de las habilidades transferibles

abordadas desde el ámbito educativo, aportan especialmente al segundo eje que se establece en este documento: “Seguridad Humana y Justicia Social” específicamente en su apartado “Educación de calidad para reducir la desigualdad” enfocando en que se “fomentarán las competencias socioemocionales, la educación económica y financiera, así como la educación ciudadana y para la reconciliación” (p.116), elementos que hacen parte de las habilidades transferibles. Es así que, la investigación se alinea con las metas actuales del país al fomentar competencias que permiten fortalecer el tejido social, especialmente en contextos juveniles donde la educación emocional y ciudadana es fundamental para las relaciones sexo-afectivas saludables y constructivas.

- **Nivel Departamental:**

A nivel departamental, se tiene en cuenta la **Política Pública Departamental “Cundinamarca al tamaño de los niños, niñas y adolescentes” (2010)** de la Gobernación de Cundinamarca, en esta política se establece el Sistema Departamental de la Primera Infancia, Infancia y Adolescencia, promoviendo la articulación entre entidades públicas, privadas y la sociedad civil para garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En el ámbito educativo, enfatiza la creación de entornos protectores y el desarrollo de capacidades que favorezcan el bienestar integral de los estudiantes.

Así, la presente investigación se encuentra alineada a estos lineamientos que presenta la política, ya que, al promover el desarrollo integral de los y las estudiantes desde el fortalecimiento de sus habilidades transferibles, entendidas como herramientas sociales, emocionales y cognitivas fundamentales para su bienestar.

- **Nivel Municipal:**

A nivel municipal, en primer lugar, se tiene en cuenta el **Plan Decenal Municipal de Educación (2015)** planteado por la Secretaría de Educación y Cultura de Soacha, el cual tiene vigencia desde el año 2015 al 2025, desde su línea de “Desarrollo integral: Educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía”, reconoce al desarrollo integral como un:

Proceso de formación del ser humano en todas sus dimensiones, considerando todas las áreas que necesita para su realización como persona y como profesional. Incluye algunos aspectos tales como: protección, crecimiento y desarrollo, formación en valores y competencias ciudadanas. (p.67)

La investigación contribuye directamente a los objetivos de este plan al fortalecer dimensiones clave del desarrollo integral, como la convivencia, la formación ética y el ejercicio de la ciudadanía a través del trabajo con habilidades transferibles en los contextos relacionales de los adolescentes.

Adicionalmente, el **Plan de Desarrollo Municipal de Soacha (2024)**, con vigencia del 2024 al 2027, en cual se establece como visión a largo plazo generar procesos educativos de calidad y “enfocada en el desarrollo de la persona que permita que éstas puedan acceder a las oportunidades de generación de riqueza y al tiempo proporcionar sus saberes, conocimientos y aptitudes a la sociedad” (p.194).

Bajo estas normativas municipales, se refuerza la pertinencia de la presente investigación ya que, destacan el papel de la educación en la formación integral de las y los estudiantes y su contribución al bienestar colectivo.

2.3. Marco profesional:

Teniendo en cuenta que este proyecto de investigación, se realiza como un ejercicio necesario para la obtención del título de profesional en trabajo social, se hace pertinente reconocer cual es el campo de acción de la profesión dentro del ámbito educativo, ya que allí

el Trabajo Social cumple funciones esenciales orientadas a la intervención tanto individual como grupal, abordando situaciones que afectan la interacción de los sujetos con su entorno. Según Sepúlveda y Vásquez (2015), citados por Cedillo et al. (2023), esta intervención puede centrarse en casos individuales (cuando un estudiante enfrenta problemáticas específicas que alteran su vínculo con el medio) o desarrollarse con grupos que comparten características o condiciones sociales similares, como comunidades escolares, con el fin de atender colectivamente problemáticas sociales.

En esta misma línea, también se retoma a Pérez (2017), quien reconoce que en las instituciones educativas se dan diferentes situaciones problemáticas que requieren ser intervenidas y analizadas, para lo cual los trabajadores sociales cuentan con formación en estos aspectos, pues “su formación específica, conocimientos adquiridos e interiorizados, metodología de intervención y características del trabajo que desempeña, le convierte en el profesional idóneo para interactuar entre el sistema educativo y agentes intervinientes” (párr. 18), y adicionalmente reconoce que los trabajadores sociales tiene su accionar en sistemas “abiertos, complejos y problemáticos, y proporciona una respuesta adaptada a las necesidades y realidades” (párr. 18).

Por su parte, Colin et al. (2018), también citados por Cedillo et al. (2023), plantean que las funciones del trabajador social en el contexto educativo se orientan a identificar las potencialidades y recursos de la comunidad escolar, así como sus necesidades y debilidades. A partir de ello, se diseñan proyectos educativos que optimicen dichas capacidades y reduzcan las problemáticas detectadas, “también a determinar necesidades en todos los miembros de la comunidad, tales como padres y representantes, familia, estudiantes con necesidades educativas especiales y hacer una valoración de acuerdo a su desarrollo social.” (p. 319).

En este mismo sentido, Marcia (2014), citado por Cedillo et al. (2023), destaca la necesidad de delimitar claramente las funciones del trabajador social en el contexto escolar, “de tal manera que se haga netamente lo adecuado y necesario, y no se incluya actividades que no les compete como grupo poblacional o que no lo requieren” (p.320) con cada grupo de la comunidad educativa: docentes, estudiantes, familias e instituciones.

Este autor resalta que, en el caso de los estudiantes, el profesional debe encargarse de:

- “Detectar, atender y resolver las situaciones tanto grupales como individuales.
- Crear planes de prevención para situaciones como la delincuencia y la inadaptación escolar.
- Comunicar de manera asertiva las diferentes situaciones encontradas en los estudiantes” (p.320).

Y a nivel institucional, se plantea que el trabajador social debe:

- “Desarrollar proyectos educativos en torno a las problemáticas institucionales, la familia y la interacción social de acuerdo al diagnóstico de necesidades y pro del bienestar colectivo de la comunidad.
- Desarrollar planes de acción preventivos y de detección de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).
- Colaborar con los trabajos de investigación dirigidos a temáticas como las NEE, abuso escolar, delincuencia, drogas, entre otros, que procuren buscar una solución para las mismas.
- Realizar aportes de acuerdo a sus conocimientos y experiencia profesional en torno a todas las problemáticas sociales de la institución de modo que contribuya con climas institucional de bienestar.” (p.321).

Por otro lado, se hace importante reconocer la importancia del Trabajo Social en la educación, sobre lo cual Cedillo et al. (2023) expresa que esta radica en su capacidad de

respuesta frente a las múltiples problemáticas que afectan la convivencia y el entorno social al interior de las instituciones educativas. Su presencia no solo es pertinente, sino necesaria, para acompañar de manera integral a todos los sujetos que hacen parte de la comunidad escolar.

Adicionalmente, con relación a lo anterior Pérez (2017) recalca que la pertinencia del quehacer profesional del trabajo social en el ámbito educativo, se da ya que:

Brinda la oportunidad de mejorar los estilos y estrategias de afrontamiento a toda la comunidad educativa. A través de la información y formación de programas de detección-prevención y de actividades escolares concretas, consigue generar pautas de buena convivencia, así como prevenir posibles alteraciones conflictivas. (párr. 63).

Por su parte, teniendo en cuenta que el presente estudio se enmarca principalmente en la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos, la cual fue abordada anteriormente, se hace pertinente abordar desde la perspectiva del Trabajo Social la salud sexual, pues esta implica reconocer que no solo depende de factores individuales o biológicos, sino también de determinantes sociales que inciden de forma directa en la vivencia de la sexualidad, especialmente en adolescentes.

Sobre esto, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006) retomada por Indian J Psychiatry (2012), señala que "la salud sexual puede definirse como "un estado de bienestar físico, emocional, mental y social en relación con la sexualidad; no es simplemente la ausencia de enfermedad, disfunción o dolencia" (parr. 1), y de acuerdo a esto se reconocen los determinantes sociales que abarcan condiciones estructurales como el nivel educativo, el acceso a servicios de salud, el entorno familiar, la clase social, el género, la identidad cultural y las normas sociales. Estos factores influyen en el bienestar sexual y reproductivo, afectando tanto el acceso a la información como la posibilidad de tomar decisiones autónomas sobre el cuerpo, las relaciones y la reproducción.

Es así que, en el contexto escolar, estos determinantes toman forma concreta en situaciones de desigualdad, discriminación o falta de espacios seguros para el diálogo, lo que evidencia la necesidad de una intervención desde el Trabajo Social. Este campo profesional, al tener una mirada integral de los sujetos y sus contextos, está llamado a incidir en la creación de ambientes protectores, desarrollar estrategias de acompañamiento con enfoque de derecho y promover procesos pedagógicos que contribuyan a la construcción de una sexualidad informada, ética y afectiva.

En este sentido, el Trabajo Social no solo aporta herramientas para la detección de barreras sociales, sino que también promueve acciones colectivas que fortalezcan en este caso a adolescentes en diferentes habilidades que les permitan experimentar su sexualidad identificándose a sí mismos y los demás como sujetos de derechos.

3. Marco Teórico:

Para el presente trabajo investigativo, y en línea con la propuesta metodológica de investigación de Baptista, et.al (1991), es necesario construir un marco teórico, ya que este cumple con 6 funciones principales que permiten el ejercicio investigativo, entre las cuales está:

1. Prevenir cometer errores que ya se hayan presentado en otros estudios.
2. Orientar la forma en que será llevada a cabo la investigación, esto acudiendo también a los antecedentes para saber las formas en que se ha abordado un problema.
3. Ampliar la perspectiva del investigador y lo centra en el problema específico a investigar, evitan desviaciones al planteamiento inicial.
4. Permite establecer afirmaciones que posteriormente estarán sometidas a prueba en la realidad.
5. Sugerir áreas de investigación novedosas.
6. Interpretar los resultados de investigación con base en un marco de referencia.

Adicionalmente, estos autores especifican que “la elaboración del marco teórico comprende dos etapas: 1) la revisión de la literatura correspondiente y 2) la adopción de una teoría o desarrollo de una perspectiva teórica” (p.26), las cuales serán presentadas a continuación.

3.1. Antecedentes.

En primer lugar, se hace indispensable realizar una revisión bibliográfica frente al tema principal que se busca abordar, en este caso sobre habilidades transferibles en la construcción de relaciones sexo-afectivas en el contexto escolar. La cual, se realiza por medio del instrumento de Resumen Analítico Especializado (RAE) (revisar **Anexo C**), consultando y recopilando en diferentes repositorios de universidades públicas y privadas de Colombia, un total de 30 documentos de producción científica en diferentes áreas de las ciencias

sociales, dentro de las cuales 10 de estas son producciones realizadas propiamente desde el Trabajo Social, los cuales están conformados principalmente de proyectos de investigación, de intervención, monografías, artículos científicos y sistematización de experiencias que han sido recuperados a nivel nacional de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional, Universidad de la Salle y la Corporación Universitaria Minuto de Dios, y a nivel internacional de la Universidad de Costa Rica, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo – México, Universidad de Ciencias Médicas "Carlos Juan Finlay"- Cuba y Universidad César Vallejo- Perú, en el período de tiempo del 2018 al 2024.

De modo que, se presentan los antecedentes por medio de las siguientes categorías:

- ***Habilidades:***

Esta categoría se plantea únicamente desde habilidades, ya que durante el ejercicio para la revisión de literatura, se encontró un gran vacío en el conocimiento frente al abordaje de las habilidades transferibles, sin embargo se tuvo en cuenta los trabajos científicos relacionados con este concepto, como las habilidades para la vida, habilidades blandas y habilidades sociales.

Sobre estas, en primer lugar se tienen en cuenta a las autoras Chacón y Cubillos (2018) con su proyecto de intervención desde trabajo social; a la autora Vega (2019) con su proyecto de investigación; y a los autores Castro (2020) en su sistematización de experiencias, ya que sus diferentes trabajos de carácter científico, están orientados al fortalecimiento de las habilidades para la vida en los estudiantes para el mejoramiento de la convivencia escolar, en los cuales los conceptos teóricos que guían sus procesos coinciden en que estas habilidades, son un conjunto de capacidades psicosociales que permiten el desarrollo integral de los estudiantes en el mundo, permitiéndoles enfrentarse de manera

óptima a desafíos de la vida diaria, teniendo las capacidades principalmente para tomar decisiones, comunicarse de forma efectiva y construir relaciones interpersonales sanas.

En continuidad con lo anterior, se retoma el proyecto de intervención desde trabajo social realizado por Segura, et.al (2022) el cual está dirigido a la formación en habilidades para la vida en estudiantes del grado sexto de la I.E San Ángel para el fortalecimiento de sus relaciones interpersonales, trabajo del cual se reconoce que las habilidades para la vida integran algunas habilidades específicas que abarcan las principales dimensiones de la vida que complementan y fortalecen entre sí, las cuales son las habilidades sociales o interpersonales, las cognitivas y las del control de las emociones. Con lo cual, por medio de este trabajo los autores llegaron a concluir que, con base en estas se pueden generar desde el trabajo social espacios formativos integrales que no solo se fortalecen relaciones interpersonales, sino que también se crean capacidades en los y las estudiantes para relacionarse consigo mismos y su contexto, del cual generan una visión crítica para desarrollarse en él.

También, se habla de habilidades blandas, las cuales para Pinedo (2024) desde su investigación en el contexto educativo, pudo reconocerlas como “un conjunto de destrezas, que tienen relación con la acción social. Son esenciales para la formación en ciudadanía, porque repercuten en la personalidad, comportamiento, actitudes y emociones del estudiante que tiene influencia en la convivencia escolar” (p.1), de manera que, la autora concluye que estas tienen un papel fundamental en la promoción de una convivencia entre estudiantes sana y efectiva, contribuyendo a la mejora de relaciones interpersonales.

Por otro lado, se tiene en cuenta la sistematización de experiencias realizada por Casto (2021), ya que se ajusta al contexto de la problemática que se busca abordar en la presente investigación, pues está enfocada al fortalecimiento de habilidades para la vida con enfoque en la educación sexual, trabajo del cual se llegó a concluir por medio de estas habilidades se

llega a "propiciar y favorecer en todos los alumnos una formación rica en valores, sentimientos, conceptos y comportamientos para el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía, cuya base fundamental sea el afecto y la igualdad entre las personas" (p.51).

Por otro lado, se encontraron diferentes trabajos los cuales se enfocan especialmente en las habilidades sociales, como los proyectos de investigación realizados por Ayala, et.al (2018) y por Pulido y Schambach (2019), en los cuales coinciden en que las habilidades sociales son el conjunto de conductas y capacidades que le permiten a la persona relacionarse con los otros y reforzar su ambiente, lo que les permite desarrollarse en su contexto de manera satisfactoria. Así mismo Laverde (2018), en su proyecto de intervención se enfocó en generar procesos formativos desde el Trabajo social para el fortalecimiento de estas habilidades en el marco del auto reconocimiento, la convivencia y el proyecto de vida, del cual llegó a concluir desde su propuesta "clubes de convivencia" que por medio de estos, se le permite a los jóvenes "fortalecer capacidades tanto personales como interpersonales desarrollando en los integrantes no solo las habilidades sociales trabajadas si no los lazos de afectividad entre ellos." (p.90)

Por otro lado, desde el Grupo de Trabajo para la Educación Secundaria (2022) en su investigación, establecen la importancia de que en el contexto educativo además de contar con herramientas de medición de habilidades cognitivas y correspondientes a evaluar el conocimiento de los y las estudiantes en diferentes áreas de conocimiento, también se puedan realizar procesos constantes de evaluación de las habilidades transferibles, ya que de esta manera, se puede identificar cuáles y en que contextos deben ser fortalecidas, pues la importancia de abordar estas habilidades radica en que estas les permiten a los jóvenes adaptarse en diferentes contextos que les exijan su desenvolvimiento social, emocional y cognitivo.

Es así que, se identifica que esta categoría se encuentra fortalecida principalmente por las habilidades para la vida en los contextos escolares, y hay un enfoque especial frente a las habilidades sociales, de las cuales los distintos autores han podido determinar que su manejo y fortalecimiento genera en los estudiantes llevar relaciones interpersonales sanas, leer su contexto y desenvolverse en él desde posturas críticas e incluso llegar a reconocerse a sí mismos y a los otros como seres sintientes y emocionales.

- ***Sexo-afectividad:***

Se desarrolla esta categoría teniendo en cuenta que es uno de los conceptos principales del presente ejercicio investigativo, de la cual se encuentra que la autora Garzón (2019), de su investigación orientada a reconocer las forma en que se dan las relaciones erótico-afectivas (el componente erótico durante toda la investigación lo justifica desde la sexualidad) entre adolescentes, concluye que estas llegan a estar configuradas como “un ritual de inicio que permite la exploración de diferentes formas de desear y de amar. En esa exploración algunas relaciones se asumen como relaciones de la vida adulta, replicando formas de violencia de adultos, al pretender constituir relaciones similares.” (p.174).

En continuidad, respecto a el ámbito educativo Arias (2023) en su investigación retoma a Nader (2014), quien señala que la educación sexual debe enseñarse considerando que la sexualidad es integral y no solo se relaciona con el acto físico, sino que también involucra elementos relacionados con la afectividad, como los sentimientos, emociones y deseos. Además, el abordar la sexualidad considerando su integralidad, permite que los adolescentes sean capaces de tomar decisiones que garanticen su bienestar físico y emocional, teniendo así un disfrute placentero y saludable de su sexualidad.

En contraste con lo anterior, se retoma a Aguilera y Cerón (2022) quienes en su investigación aunque abordan el concepto, no lo hacen desde sí mismo, sino desde las violencias de género que surgen alrededor de las relaciones sexo-afectivas de estudiantes de

los grados 10° y 11°, trabajo del cual lograron concluir que la experiencia educativa limita en diferentes aspectos la experiencia afectiva de las y los adolescentes, además es pobre frente a procesos pedagógicos que permitan reconocer su identidad frente a su dimensión sexual, y por ende no permite explorar las formas en que se configuran los vínculos sexo-afectivos.

Es así que, se reconoce que en los adolescentes puede llegar a ser común llevar relaciones sexo-afectivas que estén permeadas de violencias, las cuales se llagan a generar como consciencia de que no cuentan con espacios que les permitan desarrollarse y construir sus propias experiencias, lo cual los lleva a no establecer límites, o replicar conductas aprendidas de los mayores que los rodean.

Por último sobre esta categoría, es importante especificar que en las diferentes unidades académicas que fueron tenidas en cuenta para la revisión de literatura, no se encontró producción científica adicional, lo cual supone un gran vacío de conocimiento en cuanto a la sexo-afectividad. En atención a lo anterior, y con el fin de continuar con el proceso de revisión documental, se llegó a considerar la sexualidad y la afectividad como categorías independientes.

- ***Afectividad:***

Es preciso mencionar que, aunque es una categoría que se planteó con el fin de ahondar sobre su estudio, se encontró que sobre este concepto existe un vacío en investigación, pues de acuerdo a la revisión documental realizada, se hace posible mencionar solamente 4 estudios enfocados en la afectividad en adolescentes desde el contexto escolar, de los cuales 2 de ellos fueron realizados propiamente desde trabajo social.

Así, en primer lugar, se tiene en cuenta a Pérez (2022) quien fundamenta su proceso investigativo en que la afectividad es vínculo que se establece por la relación entre personas, lo cual genera que mutuamente haya interdependencia e influencia, y que a su vez se conforma de sentimientos que se expresan por medio de acciones en cualquier contexto. Lo

cual para la autora es un factor determinante, pues establece que “comprender a las personas, desde la afectividad implica comprenderlas en relaciones sensoriales con su entorno cultural, social, político y económico con otros, habla de una interacción mutua a través de emociones y afectos” (p.35)

Adicionalmente, Moreta y Zumba (2022) para fundamentar la afectividad en su investigación retoman a Fiske y Taylor (1991) quienes plantean que esta comprende el estado de ánimo y las emociones que surgen frente a una experiencia o situación, por lo tanto, este concepto se puede relacionar con las sensaciones de bienestar o malestar mental que pueden llegar a vivenciar los adolescentes. En esta misma línea, Solís et.al (2023) en su estudio reconoce que la afectividad se vincula a estados emocionales más duraderos y estables e influyen en el comportamiento, de forma que los estados afectivos surgen como respuesta de estímulos externos.

Por otro lado, Arroyabe (2020) en su estudio tiene un enfoque más específico en la forma en que la afectividad se establece en la adolescencia, planteando que las configuraciones de los vínculos afectivos en esta etapa son fundamentales para la construcción de relaciones amorosas, las cuales constantemente reflejan las construcciones de género que se han establecido por sus experiencias familiares a lo largo de su vida, lo que “les posibilita en diferentes grados la adquisición de confianza en sí mismos, y de competencias sociales como la intimidad y el apoyo.” (p.31). De forma que, la afectividad se reconoce desde la implicación emocional que esta tiene, pero también como un aspecto fundamental de relacionamiento que se da en la adolescencia.

- ***Sexualidad:***

En relación con esta categoría, en primer lugar se retoma a los autores Fernández, et.al (2018) quienes en su proyecto investigativo orientado a conocer los imaginarios sociales sobre la sexualidad de los estudiantes de una institución educativa, entienden la sexualidad

como una dimensión del ser humano que se desarrolla desde lo social, lo cognitivo y lo sentimental, por lo que debe ser entendida como un conjunto de estructuras tanto sociales como individuales y que todas las personas de forma consciente o no, la manifiestan y ponen en práctica.

Asimismo, Díaz y Girón (2022) en su investigación retoman a Páez (2018) quien establece que:

La sexualidad es el conjunto de condiciones fisiológicas anatómicas, y psicológico-afectivas que caracterizan el sexo de cada individuo; no obstante, se tiene en cuenta desde la cultura, puesto que se entiende que en la sexualidad influye mucho las emociones ya que va ligado al placer, teniendo en cuenta la conducta de tal forma que puede llegar a decidir el desarrollo de la personalidad del ser humano. Se define que la sexualidad viene siendo desde los aspectos biológicos, psicológicos, y Familiares (p.41).

También, se retoma a Calero et.al (2017), quienes de acuerdo a su investigación llegan a plantear que la sexualidad es “una parte integral de la personalidad, está presente durante toda la vida del ser humano desde el nacimiento hasta la muerte y la manera de manifestarla y vivirla es diferente en cada persona” (p.2). Adicionalmente, sobre las conclusiones que generan frente a su estudio, destacan la importancia que tienen las acciones educativas entorno al abordaje de la sexualidad en la adolescencia, pues el formarlos en este aspecto les permite tomar decisiones consientes y fundamentadas sobre su seguridad y salud sexual.

Por otro lado, Cárdenas y Castiblanco (2021) en su intervención orientada que adolescentes en tiempo de pandemia por Covid-19 se reconocieran como seres sexuales, llegaron a concluir que, el generar espacios desde Trabajo Social en los que se dialogue y reflexione entorno a su sexualidad y que al tiempo se puedan reconocer a ellos como sujetos

de derechos, les permite tener más libertad para tomar decisiones acordes a sus posturas, no sólo en cuanto a su dimensión sexual, sino también la reproductiva. Relacionado con lo anterior, autores como Herrera y Rubio (2022) en su proyecto de intervención dirigido a la salud sexual y reproductiva de adolescentes, reconocieron que la sexualidad y su carácter reproductivo debe entenderse como un derecho, pues garantizar la sexualidad en su ejercicio y desarrollo libre, informado, sano y sin ningún tipo de violencia, permite que todas las personas puedan decidir de manera libre como desean llevar su sexualidad y reproducción.

Adicionalmente, la autora Mazo (2022) busca por medio de su investigación reconocer los conocimientos de algunos adolescentes sobre la salud sexual y reproductiva, de la cual reconoce la importancia de que las prácticas sexuales de adolescentes estén orientadas por conocimientos e información oficial y orientadora, pues de no ser así, pueden llegar a tomar decisiones que afectan su salud sexual y reproductiva y que además lleguen a afectar su proyecto de vida, por lo que se concluye que no es suficiente que cuenten sólo con información básica.

Con esto, se hace importante para la presente investigación en especial porque se desarrolla en un ámbito educativo, retomar conocimiento científico generado en torno a la educación sexual. Es así que, Cano (2019) guía su investigación reconociendo que educar en la expresión de la sexualidad, es un proceso desafiante y gratificante, que debe ser dinámico y continuo pues no termina, y además permite construir y reconstruir en torno a valores, actitudes, sentimientos, intereses y conocimientos. Ahora bien, para Ardila (2021) la educación sexual depende y se adapta a cómo los estudiantes perciben y experimentan la sexualidad, pues:

Las sexualidades para los estudiantes son vivencias polifónicas con modos de aprendizaje que pasan por un punto de vista hecho experiencia en relación consigo mismos y con los demás. Aunque estos sentidos se entrecruzan, yuxtaponen o repelen

con los de la Edusex, también resultan afines en algunos momentos. Lo anterior ocurre porque las experiencias sexuales acogen la individualidad y la amplitud de la variabilidad humana que, consciente o inconscientemente, dotan de sentido a la escuela como un lugar propicio para las vivencias de los estudiantes (p.276).

De igual forma, Pico y Sánchez (2018) de su intervención orientada a la creación de un observatorio de sexualidad con adolescentes en una institución educativa, lograron evidenciar que las percepciones que tienen los estudiantes sobre su dimensión sexual, influye en gran parte en su toma de decisiones, por lo que es de gran importancia que desde el Trabajo Social se generen procesos de educación sexual integrales, lo cuales permiten que sin importar las particularidades que hay en las experiencias individuales, los adolescentes puedan llevar su sexualidad de forma segura y evitando riesgos por desinformación.

Asimismo, David, et.al (2019) resaltan la importancia de fomentar la participación de los estudiantes en estos procesos, pues así se puede llegar a un conocimiento más amplio de la sexualidad, para lo cual es necesario hacerlo desde nuevas estrategias pedagógicas, en las que los adolescentes se sientan involucrados y que a su vez se puedan reconocer desde su individualidad. Sobre esto, Barrera y Noble (2022), de su investigación lograron determinar que al identificar y comprender los imaginarios sociales frente a la sexualidad que tienen los adolescentes, se pueden reconocer también las necesidades formativas de ellos en cuanto a la educación sexual, lo que demuestra que estos procesos deben ser adaptados al contexto social en el cual se encuentren los estudiantes para que resulten realmente efectivos.

3.2. Fundamentación teórica:

En segunda instancia, y de acuerdo a lo establecido por Baptista, et.al (1991), es necesario adoptar una perspectiva teórica para en este caso abordar las dos categorías principales de la investigación: Habilidades Transferibles y Relaciones sexo-afectivas.

3.2.1 *Habilidades transferibles.*

Para abordar las habilidades transferibles, se tendrá en cuenta principalmente al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020), en su texto “La importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe”, establece que estas son “aquellas habilidades que se relacionan con las destrezas necesarias para poder adaptarse a los diferentes contextos de la vida y que, potencialmente, los individuos pueden transferir a distintos ámbitos” (p.5). Sin embargo, estas también pueden ser reconocidas como habilidades para la vida o habilidades socioemocionales.

Adicionalmente, se plantea en este texto que desarrollar estas habilidades en las primeras etapas de la vida, permite que “los niños, niñas y adolescentes aprendan con agilidad, se adapten con facilidad y se conviertan en ciudadanos capaces de navegar a través de diversos desafíos personales, académicos, sociales y económicos.” (p.6).

Por otro lado, también UNICEF (2022) en su texto “Las 12 habilidades transferibles del Marco Conceptual y Programático de UNICEF” hacen especial énfasis en cada una de las habilidades y a que dimensión de aprendizaje están vinculadas. Estas dimensiones se evidencian en la **Tabla 1**.

Tabla 1.

Dimensiones del aprendizaje.

Dimensión Cognitiva	Aprender a saber	Incluye habilidades para el aprendizaje como creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas. (p.3)
Dimensión Instrumental	Aprender a hacer	Incluye habilidades para la empleabilidad como cooperación, negociación y toma de decisiones. (p.3)

Dimensión Individual	Aprender a ser	Incluye habilidades personales como manejo de sí mismo, resiliencia y comunicación. (p.3)
Dimensión Social	Aprender a vivir juntos	Incluye habilidades para la ciudadanía activa como respeto por la diversidad, empatía y participación (p.3)

Nota: Esta tabla se realiza con información retomada de Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020). Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe. Elaboración propia.

Asimismo, UNICEF (2020) hace énfasis en que el desarrollo de estas habilidades es posible y debería darse a lo largo de toda la vida, esto se puede lograr de diferentes maneras y en distintos contextos de la vida, contribuyendo especialmente en la transición de la niñez a la adolescencia, y la adolescencia a la adultez, pues con estas habilidades se pueden facilitar estos procesos.

Por otra parte, se reconoce que las habilidades transferibles “incluyen habilidades cognitivas, sociales y emocionales, y su desarrollo permite que niños, niñas y adolescentes sigan aprendiendo a lo largo de la vida y se conviertan en ciudadanos activos con capacidad de llevar adelante sus propios proyectos de vida” (p.3). Ahora bien, aunque UNICEF las retoma estas no son desarrolladas conceptualmente a profundidad, por lo que se abordarán con mayor detalle.

3.2.1.1. Habilidades sociales.

Sobre estas habilidades, UNICEF (2020) plantea que son las “relacionadas con la interacción, incluyen las habilidades de comunicación, colaboración, resolución de conflictos y negociación (p.6). Sin embargo, es necesario desarrollar este concepto, por lo que en primer lugar Carrasco y Cardozo (2018) plantean que “el término habilidad se utiliza para indicar que la competencia social no es un rasgo de la personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos” (p.59).

Teniendo en cuenta lo anterior, Caballo (1993) determina que las habilidades sociales: Son un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Citado por Carrasco, 2018, p.60).

Adicionalmente, por medio de la Teoría del Desarrollo de Habilidades Sociales planteada por Isabel Paula (2000) citada por Carrasco (2018), se reconoce que la adquisición de estas habilidades se da desde diferentes mecanismos de aprendizaje. El primero es el reforzamiento positivo y directo, el cual se da cuando “una conducta produce una reacción de aceptación y reforzamiento positivo nos lleva a incorporarla en nuestro repertorio de conductas positivas” (p.41).

Por otro lado, de las experiencias “se produce el aprendizaje a partir de la observación de un modelo de habilidades que son aceptadas y provocan reacciones positivas. De esta manera, podemos aprender esas habilidades e incorporándolas a nuestro repertorio” (p.42). También se encuentra la retroalimentación, la cual se genera si otra persona expresa su reacción frente a una conducta, está de ser positiva provocará que la persona tienda a repetirla, o si al contrario es negativa, la persona la restringirá. Por último, las creencias y experiencias cognitivas, este se da “a partir del resultado de experiencias sociales anteriores, desarrolla unas expectativas, positivas o negativas, sobre su capacidad para desenvolverse en situaciones futuras similares” (p.43).

Ahora bien, aunque estas son las formas de aprendizaje en las cuales se adquieren las habilidades sociales, para Paula (2001) retomada por Carrasco (2018), es necesario también reconocer los factores que las constituyen; de los cuales en primer lugar se encuentran los factores fisiológicos, que “son las reacciones físicas que desencadenan en el individuo al

interactuar socialmente. Hacen referencia al grado de ansiedad o de activación que se genera en ese momento” (p.44); los factores conductuales que “abarcan los factores no verbales y los verbales que componen la conducta y están directamente relacionadas con el proceso comunicativo” (p.45); y por último los factores cognitivos que refiere a “los procesos internos elaborados a partir de la percepción que se realiza del entorno y de los demás, del conocimiento adquirido por la experiencia y de las características propias de los sujetos” (p.46).

Asimismo, la autora plantea que la familia, la escuela y la comunidad son los principales escenarios de socialización de una persona, por lo que las relaciones interpersonales que se generen allí adaptan las formas en que el individuo adquiere y aprende las habilidades sociales, las cuales al tener carácter de aprendizaje se pueden entrenar ya que requieren de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.1.2. Habilidades emocionales.

Ahora bien, frente a las habilidades emocionales, UNICEF (2020) son las “relacionadas con el manejo de sí mismo, incluyen las habilidades de regulación de emociones, resiliencia y empatía” (p.6). Sobre estas, además es necesario para profundizar en ellas, abordar la Inteligencia Emocional (IE), de la cual autores como Mayer y Salovey la estudiaron desde un modelo de habilidad para así comprenderla, es así que Extremera y Fernández (2002) retoman su teoría, en la cual plantean que la IE:

Se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Desde esta teoría, la IE se define como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás (p.2).

De igual forma, esta teoría expone que la IE como habilidad no solo funciona desde la individualidad personal, sino que también llega a repercutir sobre los demás, funcionando como una competencia personal y social, y que de igual forma se diferencia de las habilidades sociales o la inteligencia social, por el factor emocional personal que resulta fundamentales en la configuración de emociones y el desarrollo individual. Sin embargo, es importante tener presente que “la inteligencia emocional, como habilidad, no se puede entender tampoco como un rasgo de personalidad o parte del «carácter» de una persona” (Extremera y Fernández, 2002, p.3).

En línea con esta teoría, Gallego, et.al (2007) refieren a Fernández, et.al (2002) quienes desde una postura semejante al modelo de habilidad, establecen que la IE implica 3 procesos fundamentales:

1. Percibir: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
2. Comprender: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
3. Regular: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz. (p.14)

Con lo expuesto anteriormente, es pertinente retomar a Goleman (2001), quien plantea que las personas que cuentan con un óptimo desarrollo emocional, que tiene la capacidad de controlar apropiadamente sus emociones, al tiempo que logran reconocer y relacionarse de manera oportuna con las emociones de los otros, gozan de una posición de ventaja en diferentes ámbitos de la vida. (citado por Gallego, et.al, 2007).

3.2.1.3. Habilidades cognitivas.

Respecto a las habilidades cognitivas, UNICEF (2020) establece que son las “relacionadas con el pensar, incluyen las habilidades de concentración, resolución de

problemas y toma de decisiones” (p.6). No obstante, es necesario para la presente investigación profundizar en este concepto, para lo cual se retoma a Herrera (2001), quien establece que estas habilidades “son las facilitadoras del conocimiento, aquellas que operan directamente sobre la información: recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardando información en la memoria, para, posteriormente, poder recuperarla y utilizarla dónde, cuándo y cómo convenga” (p.3).

Adicionalmente, este autor retoma a Hartman y Sternberg (1993), quienes plantean que “las habilidades cognitivas aluden directamente a las distintas capacidades intelectuales que resultan de la disposición o capacidad que demuestran los individuos al hacer algo” (p.3), a estas los autores las denominan las obreras del conocimiento. En relación con esto, Zurita (2020) cita a Muñoz (2017) quien plantea que, las habilidades cognitivas son estrategias que se obtienen en extensos lapsos de tiempo, y “funcionan para atender, aprender, pensar y resolver problemas; abarcan no solo el sistema de adquisición, sino también el almacenamiento de la información, su transferencia y resolución de problemas, porque permiten interpretar las situaciones cotidianas que la persona enfrenta a diario” (p.57).

Por otra parte, se reconoce que las habilidades cognitivas son los procesos y aptitudes que realiza la mente y que son fundamentales para llevar a cabo cualquier actividad, pues funcionan como trabajadoras del pensamiento y hacen más sencillo los procesos de conocimiento, pues estas habilidades son las que lo retoman para ser utilizado después en las situaciones que lo requieran (Reed, 2007, citado por Herrera, et.al , 2010). Sobre esto, los autores plantean que estas habilidades se clasifican de la siguiente manera: “Habilidades cognitivas básicas: enfoque, obtención y recuperación de información, organización, análisis, transformación y evaluación. Habilidades cognitivas superiores: solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, pensamiento creativo.” (p.202)

3.2.2. Relaciones sexo-afectivas.

Ahora bien, sobre las relaciones sexo-afectivas como una forma de interacción social, se diferencian de otras relaciones humanas al tener:

Características únicas, pues los sentimientos y expectativas puestas en ellas son diferentes a los que tienen lugar en otro tipo de interacción social. Es una de las formas de interacción más complejas debido a que están involucrados aspectos biológicos, psicológicos, interaccionales, sociales y culturales. (Espínola, 2017, retomado por Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021, p.2).

Es así que, con relación a la presente investigación es importante reconocer cómo estas se dan en la adolescencia; Ortega (2015) retoma varios autores que explican lo anterior, como Asher (1978) quien plantea que las interacciones sociales en este ciclo vital se destacan porque los iguales son protagonistas en estos procesos, y en línea con esto Buhrmester y Furman (1987) establecen que la familia pierde importancia como fuente de apoyo para el adolescente, pues son sus iguales en quienes encuentran especialmente mayor apoyo emocional, siendo estas relaciones las más relevantes para ellos. En sus pares, los adolescentes “encuentran un ambiente auto elegido que favorece el distanciamiento de la familia y la adquisición de la autonomía personal, así como favorece el desarrollo cognitivo, emocional y moral de los jóvenes” (p.13).

Para Ortega (2015), reconociendo esta forma en que se establecen las relaciones interpersonales en la adolescencia, es posible identificar que el grupo de iguales en esta etapa del ciclo vital especialmente del mismo sexo, será el medio en el que se empiecen a dar las relaciones sentimentales, pues el amor será un sentimiento flamante y desconocido, a la vez llamativo y que “provocará una explosión de afectos y sensaciones que se vivirán de manera intensa. La intensidad se manifestará tanto en las reacciones más fisiológicas, hasta las dificultades para explicarle a otro adolescente qué es lo que siente” (p.17), y ese posiblemente

es el cometido más importante que se tiene en la adolescencia: declarar la atracción por otra persona, ya sea que provenga del amor o el deseo sexual; lo cual se resume en el cortejo.

De forma que, las relaciones sexo-afectivas se empiezan a configurar en los adolescentes como nuevas formas de interactuar tanto con el mismo sexo, como con el opuesto, lo cual ha hecho que muchos autores contemplen la interacción con los iguales como la primordial en este ciclo vital, y se construye esencialmente desde la atracción sexual y sentimental que generalmente se traduce en las relaciones de pareja. (Ortega, 2015).

Por lo tanto, las relaciones sexo-afectivas que se dan en la adolescencia se basan principalmente en el cortejo, el cual según Ortega (2015) es un proceso de acoplamiento y conveniencia de intereses, disposiciones y conductas de naturaleza sexual entre quien las produce y quien las percibe. Lo cual, es:

Una tarea a la que los adolescentes se enfrentarán con una gran motivación y que determinará en gran medida el tipo de relación que mantendrán en el futuro con sus parejas, contribuyendo a la construcción de sus identidades sexuales. En esta tarea el éxito no solo dependerá de si se alcanza el objetivo de contacto, comunicación y/o intimidad con la otra persona, sino que también debe considerarse [...] un proceso de aprendizaje que repercutirá en el ajuste social y personal del adolescente. (p.18).

En este sentido, se busca también abordar la sexualidad y afectividad como conceptos individuales, que de igual forma complementan y permiten entender con mayor detalle las relaciones sexo-afectivas.

3.2.2.1. Sexualidad.

En primer lugar, en cuanto a la sexualidad Boccardi (2020) plantea que es un componente fundamental del ser humano, el cual relacionado principalmente con el sexo, también influyen elementos como “el género, identidades de sexo y género, orientación sexual, erotismo, vínculo emocional, amor, y reproducción” (p.23), adicionalmente la

sexualidad es el resultado de la interacción entre factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales, entre otros.

De acuerdo con esto, el autor formula que la sexualidad es una parte integral de todas las personas y funciona distinto en cada etapa del ciclo vital, que incluso se puede considerar una necesidad básica que es imposible de separar con otros aspectos de la vida humana, pues no se trata solamente de relaciones sexuales como encuentros de intimidad entre cuerpos desnudos que buscan experiencias eróticas entorno a la búsqueda del orgasmo, estos son aspectos que no son esenciales en la sexualidad y no se puede limitar exclusivamente a estos, ya que se puede elegir tenerlos o no. Con esto, Boccardi (2020) sugiere que la sexualidad es mucho más amplia y retoma a Langfeldt y Porter (1986) quienes la definen como:

La energía que nos motiva a encontrar el amor, el contacto, el afecto y la intimidad; se expresa en la forma en que sentimos, nos movemos, tocamos y somos tocados; se trata tanto acerca de ser sensual como de ser sexual. La sexualidad influye en los pensamientos, sentimientos, acciones e interacciones y por lo tanto nuestra salud mental y física. (p.16).

Adicionalmente, la autora Moreno (1995) en cuanto a las relaciones sexuales recalca que estas deben “ser un acontecimiento; tienen que desplegar la portentosa presencia de las personas. Tienen que volverse reconocimiento de la otredad, respeto, consideración. Un proceso de comunicación en el que podamos escuchar la voz del otro, la voz de su deseo” (p.16), lo cual supone en estas relaciones el reconocimiento de todos los aspectos anteriormente mencionados que conforman la sexualidad, tanto en sí mismo como en el otro.

Dicho esto, la sexualidad en la adolescencia se da con ciertas particularidades y resulta importante reconocer bajo qué interacciones se da principalmente, para esto se tendrá en cuenta a Jones (2010), quien hace este reconocimiento de forma detallada diferenciando como se da en hombres y mujeres adolescentes. En primer lugar, este autor identifica que

para las mujeres el noviazgo es la forma preferida y más permitida para la iniciación sexual, ya que “presupone sentimientos amorosos mutuos, un horizonte de continuidad temporal del vínculo y la expectativa de profundizar la relación afectiva a partir de tener relaciones sexuales.” (p.65); en cuanto a los hombres, aunque igualmente el noviazgo también es la forma habitual de llegar a las relaciones sexuales, no ocurre así por las mismas motivaciones de las mujeres, pues “los varones no intentan justificar el debut: su disponibilidad sexual [...] (de ahí que, a diferencia de las mujeres, hablen de sus ganas, curiosidad o excitación como motivaciones). Para ellos, el noviazgo es el marco más propicio y frecuente para debutar, como lo refleja el hecho de que la mayoría de sus amistades lo hizo con novias o novios” (p.65).

Por lo tanto, el noviazgo o relaciones que se asemejen a este marco de interacción, son las formas principales en que se dan las relaciones sexuales entre adolescentes y que entre sus iguales es mayormente aceptada y normalizada, pues se tiene la idea:

Entre los varones que estar de novio aumenta notablemente las posibilidades de tener relaciones. Por un lado, porque el noviazgo supone una interacción sexual continua y progresiva con una pareja que favorece las charlas sobre las relaciones y el propio hecho de tenerlas. Por el otro, porque al ser el marco más legítimo para que las mujeres tengan relaciones permite que accedan a tenerlas sin temor a exponerse al desprestigio de sus pares. (Jones, 2010, p.65).

De forma que, en cuanto a las principales motivaciones que tienen los adolescentes para llegar a conciliar relaciones sexuales, se identifican dos tipos de preferencias: relaciones con amor y relaciones solo por placer. De las cuales, “la primera sería una interacción sexual que incluye y expresa sentimientos amorosos mutuos entre la pareja, y la segunda refiere a un contacto sexual que se orientaría principalmente a la búsqueda de placer físico individual.” (Jones, 2010, p.75).

3.2.2.2. Afectividad.

Ahora bien, existen diferentes definiciones y concepciones sobre la afectividad, como González (2002) plantea que “El concepto de Afectividad, en sentido estricto, es la respuesta emocional y sentimental de una persona a otra persona, a un estímulo o a una situación” (p.5). También, Fiske y Taylor (1991) exponen que “comprende el estado de ánimo, las emociones y las evaluaciones afectivas que se realizan frente a una experiencia” (citado por Zumba y Moreta, 2022, p.18 y p.19).

Por otra parte, Hernández (2018) cita a Rosell quien describe la afectividad como un elemento de adaptación de la persona y capacidades propias que “orienta y matiza las acciones del sujeto; abarca todos los estados anímicos, así como las reacciones íntegras que se enraízan en el instinto y en el inconsciente. Las principales manifestaciones son los sentimientos y las emociones” (p.10). Adicionalmente, Capponi (1996) relacionado con lo anterior, reconoce que:

Si bien sentimiento y emoción tienen un significado similar, una emoción implica un mayor componente fisiológico, una menor duración y una mayor intensidad. Así, sentimientos y emociones serían los pilares fundamentales que constituyen la afectividad. (Retomado por Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021, p.2)

Adicionalmente, es importante reconocer las características fundamentales de la afectividad, las cuales Hernández (2018) expone de acuerdo a autores como Alonso y Balmori (2004), Cosacov (2010) y Coon y Mitter (2010), quienes en síntesis plantean 3 fundamentales:

- **Actualidad:** La experiencia afectiva pertenece solo al momento en que se da en la persona.

- **Intensidad:** Es un tipo igual de experiencia afectiva donde es posible que se dé la representación afectiva en distintas cantidades, habiendo ocasiones en que la alteración produce cambios en el tipo de estado y grado de esta.
- **Irradiación:** Los estados afectivos se ligan a los objetos y acontecimientos que los originan, pero algunas veces se desplaza su significado a los hechos y circunstancias que rodean a lo que originalmente despierta la afectividad o la representa. (p.10 y p.11).

De manera que, con relación a la sustentación teórica presentado a lo largo de este apartado, se presenta la siguiente matriz de categorías, la cual guiará el proceso de análisis de la investigación. Esta se puede ser evidenciada en la **Tabla 2**.

Tabla 2.

Matriz de Categorías de Investigación.

Matriz de Categorías					
Categoría	Objetivos	Preguntas	Subcategoría	Código	Preguntas
Habilidades Transferibles	Determinar las habilidades transferibles (habilidades sociales, cognitivas y emocionales) con las que cuentan los y las estudiantes	-¿Qué consideras que son las habilidades? -¿Cuáles consideras que son las habilidades que te ayudan a relacionarte con otras personas?	Habilidades Sociales	HS	- ¿Cuáles son las estrategias que usas cuando se presenta un conflicto con tus pares? -¿Qué estrategias utilizas para fomentar la colaboración y la comunicación entre tus compañeros y compañeras?
			Habilidades Emocionales	HE	- ¿Cómo identificas tus emociones en una situación que te hace sentir vulnerable? - ¿Cómo la empatía te lleva a resolver un conflicto con tus pares? Da un ejemplo

			Habilidades Cognitivas	HC	- ¿Cómo crees que influye el pensamiento crítico en la forma que te relacionas con otras personas? -¿Qué estrategias utilizas para tomar decisiones importantes?
Relaciones Sexo-afectivas.	Reconocer las principales motivaciones de los y las estudiantes para la construcción de relaciones sexo-afectivas.	-¿Qué te motiva a establecer relaciones sexo-afectivas con tus compañeros o compañeras?	Sexualidad	SEX	- ¿Qué tan importante es para ti el apoyo emocional en tus relaciones sexo-afectivas? - ¿Cuáles son las cualidades que más aprecias en una relación sexo-afectivas?
			Afectividad	AFE	- ¿Cuáles son los principales retos que encuentras al construir relaciones sexo-afectivas con otras personas?

Nota: Elaboración propia.

4. Marco Metodológico

Es necesario para este proceso investigativo, la realización del marco metodológico pues como lo establece Baptista, et.al (2014) en este se establece un “plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación y responder al planteamiento” (p.128), asimismo aporta revelaciones sobre los lineamientos de la investigación. Por lo que se plantea la metodología de la siguiente forma:

4.1. Diseño de investigación.

Ahora bien, Baptista, et.al (2014) plantean que, la creación del diseño de investigación demuestra el momento en que se interrelacionan las etapas conceptuales anteriores de este proceso, como lo son la construcción del marco teórico, el planteamiento del problema y demás, llegando así a esta etapa más operativa. Adicionalmente, aseguran que, si el diseño es construido de forma detallada y con el cuidado necesario, los resultados del estudio tendrán mayor posibilidad de ser fuente de generación de conocimiento, cumpliendo así el fin último de la investigación.

4.1.1. Enfoque de la investigación

En primer lugar, sobre el diseño de la investigación se aborda el enfoque de investigación, que en este caso será Cualitativo, el cual según Grinnell (1997) citado por Baptista, et.al (2014), ha sido “referido como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, y es una especie de “paraguas” en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos” (p.7). De manera que, de acuerdo a estos autores en este enfoque se hace uso de técnicas e instrumentos de recolección de datos que no necesitan medición numérica, sino que más bien ayudan a develar y especificar preguntas investigativas por medio de la interpretación.

Continuando con Baptista, et.al (2014), los autores plantean que este enfoque, permite que el ejercicio de indagar durante la investigación no sea un paso puntual de una secuencia,

sino que más bien genera que el proceso sea dinámico en ambos sentidos entre los hechos y su interpretación, lo cual permite que sea circular y que se ajuste dependiendo de cada estudio. Es así que, establecer este enfoque de investigación puede significar que las diferentes etapas del estudio puedan ser retomadas y complementadas en cualquier momento.

4.1.2. Tipo de investigación

En segundo lugar, se hace la identificación del tipo de investigación, que en este caso será descriptiva, sobre este tipo de investigación Baptista, et.al (1991) plantean que este tipo de estudios se centran en medir con el mayor grado de precisión que sea posible. En este tipo de investigación, los autores establecen que “la descripción puede ser más o menos profunda, pero en cualquier caso se basa en la medición de uno o más atributos del fenómeno descrito” (p.72), por lo que es importante para el investigador contar con conocimientos considerables sobre el área que se investiga, para así formular preguntas específicas que realmente puedan ser resueltas.

Por otro lado, es importante además resaltar que los autores especifican en que las investigaciones descriptivas miden conceptos, “miden de manera más bien independiente los conceptos o variables con los que tienen que ver” (p.72), lo que indica que estos en su independencia no deben relacionarse con otros o entre sí y sobre eso analizarse, pues de hacerlo el estudio perdería su carácter descriptivo.

4.1.3. Paradigma Interpretativo.

En tercer lugar, sobre el paradigma que guiará la investigación, según Lorenzo (2006) este contribuye a situar y conocer mejor el modelo metodológico propuesto para encuadrar la investigación, además de proporcionar una forma específica para abordar la realidad social que se está investigando. En este caso, el paradigma que se tendrá a consideración, será el *Interpretativo* el cual, según este autor:

Intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo. En este sentido, tiene lógica remontarnos al pasado para comprender y afrontar mejor el presente. (p.17)

Adicionalmente, Lorenzo (2006) plantea que este paradigma tiene un carácter cualitativo, y se adapta satisfactoriamente en procesos de investigación con diseños abiertos, emergentes y que requieren de contextualización. También reconoce que, las técnicas que van en línea con este paradigma son: “la observación participativa, historias de vida, entrevistas, los diarios, cuadernos de campo, los perfiles, el estudio de caso, etc.” (p.17).

4.2. Población:

Para Baptista, et.al (1991) es importante identificar y delimitar la población sujeto u objeto de investigación, pues para el desarrollo del estudio esta debe ser delimitada y contar con unas características específicas en común. En este caso, la población son los estudiantes de la Institución Educativa Manuela Beltrán de la jornada mañana, y se encuentra delimitada tomando específicamente a quienes conforman el grado 1101 como sujeto de investigación.

Sobre esta se realizó una breve caracterización, determinando que está conformada por 38 estudiantes, de los cuales 19 son de sexo femenino y 19 del masculino; cuentan con edades que oscilan entre los 15 y 20 años de edad, predominando las edades de 16, 17 y 18 años; se determinó que la mayoría de estudiantes son Colombianos y provienen del departamento de Cundinamarca especialmente de la ciudad de Bogotá, Soacha y Mosquera, otros de los departamentos de Bolívar, Tolima, Antioquia, Choco, y 3 estudiantes son provenientes de Venezuela; por último, fue posible reconocer que 11 estudiantes pertenecen a grupos poblacionales, siendo 4 de ellos parte de la comunidad LGBTIQ+, 3 pertenecen a algún grupo étnico especial y 3 son migrantes.

La anterior información, fue recolectada por medio de un formato de entrevista estructurada, y estos datos fueron sistematizados por medio de una matriz de caracterización, la cual está adjunta en el **Anexo F**.

4.2.1. Muestra.

De acuerdo con Fernández y Hernández-Sampieri (1991), es necesario en el proceso de investigación cualitativa delimitar la muestra, que se refiere a en este caso el grupo de personas sobre el cual se recolectaran datos. Por lo que, para este estudio, la elección de este grupo como muestra homogénea, ya que los autores plantean que, en este tipo de muestras “las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social” (p.388), aspectos que cumplen los y las estudiantes del curso 1101 de IEMB con relación a la caracterización anteriormente presentada.

4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información.

Respecto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, Baptista, et.al (2014) reconocen que son importantes ya que “recolectar los datos implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico” (p.198). Teniendo en cuenta esto, los autores plantean que los instrumentos son el “recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente” (p.199).

De forma que, para esta investigación se hará uso de:

4.3.1. Asentimiento informado:

El asentimiento informado es un aspecto fundamental en la investigación cualitativa, según Flick (2018), "el asentimiento informado no solo respeta la autonomía de los

participantes, sino que también es crucial para construir una relación de confianza entre el investigador y la comunidad estudiada" (p. 45). Este enfoque ético no solo se centra en la obtención del consentimiento formal, sino que también implica asegurarse de que los participantes comprendan la naturaleza del estudio y se sientan cómodos al participar.

Con relación a lo anterior, previo a la recolección de información con la docente directora de curso y los y las estudiantes, se les solicito el diligenciamiento del formato de asentimiento informado (ver **Anexo D**) dirigido a la presente investigación, en el que se garantiza que de acuerdo a la Ley 1581 del 2012 o Ley de Protección de Datos Personales, la información suministrada por quienes decidan ser partícipes del presente estudio será confidencial, reconociendo que esta puede ser socializada únicamente en ámbitos académicos en los que no se divulgaran sus datos de identificación.

4.3.2. Observación:

En segundo lugar, la observación la cual es propia de estudios cualitativos, según Baptista, et.al (2014) esta "implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones" (p.399). Adicionalmente, los autores hacen énfasis en que el investigador que haga uso de esta técnica debe tener la capacidad para:

Saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, así como flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario (p.403).

De forma que, se da lugar a esta técnica en el presente estudio, pues se vuelve necesaria al compartir diferentes escenarios con la población, los cuales se dan por medio de la aplicación de otras técnicas para la recolección de datos, como la entrevista y los talleres investigativos, las cuales requieren de un papel activo de interacción del investigador con la

población sujeto a investigar, por lo que esta técnica funciona como un complemento a las otras y permite una ampliación y profundización en el análisis de las categorías planteadas.

4.3.2.1. Guía de Observación.

En línea con esto, los autores proponen como instrumento las anotaciones de campo, que pueden ser planteadas en bitácoras, diarios de campo, o como en este caso las **guías de observación** que serán las usadas para la aplicación de esta técnica, y se plantea que estas deben ser elaboradas durante los eventos que se someten a observación o tan pronto se termine el suceso en cuestión, recopilando los datos esenciales como la fecha, hora, lugar, etc, y separados por eventos específicos.

También, los autores se enfocan en que hay diferentes clases de anotaciones que pueden ser utilizados y plasmados en el instrumento que vaya a ser utilizado por quien investiga, en este caso en las guías se retomaran las observaciones directas que son las descripciones de lo que se escucha, se ve y se palpa del contexto; y las interpretativas que se refieren a las interpretaciones de lo que como investigadora se perciben con relación a emociones, significados, percepciones e interacciones de los y las estudiantes que participan en el estudio; en este formato también se incluyen fotografías de los encuentros realizados. Estas guías pueden ser evidenciadas en el **Anexo I**.

4.3.3. Entrevista:

Por otro lado, se hará uso de la entrevista específicamente de tipo cualitativa, la cual para Baptista, et.al (2014) funciona como herramienta “para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad” (p.403), como es en este caso las habilidades transferibles en las relaciones sexo-afectivas de los y las estudiantes. Los autores plantean que la entrevista como técnica de recolección de datos es más profunda, comprensiva y amplia, pues su fin principal

es el intercambio de información entre el entrevistado y entrevistador, esto a través de preguntas y respuestas, para lograr comunicación y construcción conjunta de significados en torno a un tema, estas pueden ser estructuradas, semiestructuradas o abiertas.

Para la presente investigación, como instrumento que responde a esta técnica se hizo uso de la guía de entrevista, y fue necesario aplicar entrevistas semiestructuradas y estructuradas.

4.3.3.1. Entrevista Semiestructurada.

Según Baptista, et.al (2014) en la entrevista semiestructurada el investigador se prepara previamente al encuentro con el informante y se realizan preguntas abiertas, y si bien se tienen preguntas ya establecidas, durante el encuentro de acuerdo a la información que proporcione el entrevistado, el investigador podrá realizar más preguntas que surjan en el transcurso de la conversación.

Este tipo de entrevista fue usado para el primer acercamiento con la docente directora del curso, con el fin de identificar inicialmente la realidad social de los y las estudiantes entorno a la sexualidad, relaciones afectivas, las habilidades transferibles y la dinámica escolar del grupo y el papel de la institución frente a estos temas, por lo que para este encuentro se realizó una guía de entrevista con preguntas 6 ya establecidas, sin embargo durante la conversación surgen otras 5 preguntas que se relacionan con la información que en el momento proporciono la docente, estas pueden ser evidenciadas en el **Anexo E, I**.

4.3.3.1. Entrevista Estructurada.

Adicionalmente, en este estudio también se realizaron entrevistas estructuradas, las cuales según los autores que guían metodológicamente el estudio, las de este tipo requieren una planificación previa de todas las preguntas que se van a realizar, de forma secuenciada y dirigida. En este caso, estas entrevistas fueron dirigidas a los estudiantes, en un formato de

entrevista para su diligenciamiento escrito, se hizo de esta forma buscando la facilidad para la investigadora para la recolección de información, ya que este instrumento debía ser aplicado a 38 estudiantes y durante dos sesiones.

La primera sesión de entrevista, estuvo enfocada en la caracterización de los estudiantes y las relaciones sexo-afectivas, por lo que en el formato a diligenciar que se le entregó a los estudiantes, se evidenciaba el objetivo de la entrevista, una contextualización breve sobre el concepto de sexo-afectividad, y 5 preguntas, la primera estuvo enfocada en recopilar datos propios de la caracterización, y las siguientes 4 en indagar frente a diferentes aspectos de sus relaciones sexo-afectivas. Este formato puede ser evidenciado en el **Anexo E, III**.

Para la segunda sesión, el formato aplicado igualmente contaba con el objetivo de la entrevista, que estuvo dirigida a indagar a través de 8 preguntas, diferentes aspectos en los y las estudiantes relacionados con las habilidades transferibles y la aplicación de estas en diferentes contextos, tal y como se ve en el **Anexo E, III**.

- **Prueba piloto.**

Por otro lado, Baptista, et.al (2014) explican que las primeras entrevistas se pueden dar tipo “piloto”, lo que permite estructurarlas de acuerdo a cómo se va dando el proceso investigativo. Por lo que a continuación, se presenta la aplicación de la prueba piloto de las entrevistas estructuradas, que fue el proceso que antecedió y justifica la aplicación final de estas entrevistas.

Como primer instrumento de recolección de información se creó una guía de entrevista estructurada, la cual inicialmente permitió recolectar datos de caracterización de los y las estudiantes, y posteriormente indagar en las categorías y subcategorías de análisis que se presentan en este estudio. Está en un primer momento fue aplicada en el marco de la prueba piloto (revisar **Anexo E, I**), la cual fue respondida por la docente que en el momento

era su directora de curso y a una muestra aproximada al 10% del total de la población, con el fin de identificar la pertinencia y claridad de las preguntas.

Inicialmente, para la primera parte se solicitaron datos personales como el sexo, la edad, procedencia y pertenencia a grupos poblacionales específicos, en la segunda parte de la entrevista se plantearon 8 preguntas las cuales buscaban identificar como los y las estudiantes ponen en práctica sus habilidades sociales, emocionales y cognitivas en diferentes situaciones de convivencia con sus compañeros y compañeras, lo cual devela la primera categoría de análisis: Habilidades Transferibles.

La tercera parte de esta entrevista, requirió proporcionarle a las y los encuestados la definición de relaciones sexo-afectivas, teniendo en cuenta así los casos que pudieran surgir en los que no se reconociera este término, posteriormente se encuentran 4 preguntas orientadas a identificar las formas en que establecen este tipo relaciones teniendo en cuenta específicamente el componente afectivo y sexual. Por lo que, este fragmento de la entrevista estuvo dirigido a la segunda categoría de análisis: Relaciones Sexo-afectivas.

Por último, se brindó un espacio en el cuál los y las participantes en la aplicación de la prueba piloto pudieran especificar las preguntas que fueron claras y confusas y de acuerdo a esto generar observaciones y recomendaciones, tanto en cada pregunta como en la entrevista en general. Este apartado en especial, permitió reconocer los aspectos de las preguntas que requerían modificaciones, como términos puntuales que no eran fáciles de comprender y no entendían a qué se referían o preguntas para las que era necesario precisar aún más; y también sugerencias frente al modo de aplicación de la entrevista, pues expresaron que era muy extensa y para ellos era difícil mantener la concentración durante tanto tiempo, más aun trabajando con tantos conceptos.

De acuerdo a lo anterior, se reestructuró el modo de aplicación de la entrevista. En primer lugar, la pregunta #4: “¿Cuáles son las estrategias que usas cuando se presenta un

conflicto con tus pares?”, y la #7: “¿Cómo la empatía te lleva a resolver un conflicto con tus pares? Da un ejemplo” fueron modificadas sustituyendo el término “pares” ya que los estudiantes manifestaron no entender a qué se refería, lo cual impidió que pudieran responder estas preguntas, de manera que se cambió por “compañeros y compañeras”. Adicionalmente, la docente expresó que la pregunta #12: “¿Cuáles son las cualidades que más aprecias en una relación sexo-afectivas?” podría no ser entendida por los estudiantes, ya que no se especificaba a las cualidades de quién o de qué se refería la pregunta, por lo tanto se modificó de la siguiente manera: “¿En una relación sexo-afectiva cuáles son las cualidades que más aprecias de la otra persona?”.

Por otro lado, también se cambió su forma de aplicación para lograr retener la atención de los estudiantes, por lo que se dividió la entrevista para que esta fuera aplicada en dos sesiones, siendo la primera enfocada a la caracterización y la categoría de Relaciones Sexo-afectivas, y la segunda en la categoría de Habilidades Transferibles, esta estructura final para la aplicación se encuentra en el **Anexo E, II**.

4.3.3. Talleres Investigativos.

El Taller investigativo, es una técnica para la recolección de información que consiste en “sesiones grupales cuya metodología responde a determinados objetivos de análisis de contenidos teórico-prácticos” (Mata, 2020, parr. 2), y funciona como un recurso pedagógico que promueve desde el trabajo grupal la construcción de conocimiento de forma participativa y colaborativa. Así pues, el taller se fundamenta como una “una actividad participativa de consulta y elaboración de propuestas, dirigida a un grupo de personas pertenecientes a un determinado colectivo, [...] cuyos conocimientos, opiniones, experiencias y criterios son reconocidos como de gran valor para el conocimiento y comprensión de una realidad social.” (Mata, 2020, parr. 9)

Por lo anterior, se reconoce la pertinencia de esta técnica para la presente investigación, dado que en los objetivos se plantea reconocer, describir y explicar entorno a las categorías de análisis sobre los y las estudiantes, de manera que esta técnica está pensada alrededor de la narrativa de experiencias cotidianas tanto a nivel individual como grupal, en las que se puede profundizar como investigadora en el lenguaje de los individuos y sus emociones.

Es así que, para la aplicación de esta técnica se conforma un grupo más pequeño del total de la muestra, este se encuentra integrado por 15 estudiantes, de los cuales 9 son hombres y 6 son mujeres; sus edades oscilan entre los 16 y los 20 años, y de todos solo 5 de ellos en este momento cuentan con pareja, grupo con el cual se hacen realizan 2 talleres (uno enfocado en habilidades transferibles y otro en relaciones sexo-afectivas de los que surge un podcast como producto del conocimiento construido durante estas sesiones.

Para ambas sesiones, se diseñó previamente una planeación que respectivamente, estas incluyen información detallada sobre el lugar, la fecha y la hora de ejecución, así como el objetivo específico de cada sesión. Estas planeaciones contemplan una estructura metodológica clara, organizada por momentos (inicio, desarrollo y cierre), los materiales requeridos para su implementación y los resultados esperados al finalizar cada encuentro (ver **Anexo H**). Para la elaboración de estos talleres, se retoman diferentes técnicas propias de la intervención en Trabajo Social, entre estas se encuentran:

4.3.3.1. Juego de Roles:

El juego de roles es una técnica participativa que permite a las y los participantes adoptar diferentes papeles en situaciones simuladas, facilitando la comprensión de diversas perspectivas y el desarrollo de habilidades sociales (Ascencio, 2022).

Este autor plantea que, desde el Trabajo Social, esta herramienta es valiosa para promover la empatía, el pensamiento crítico y la resolución de conflictos, especialmente en

contextos educativos y comunitarios. Al representar situaciones reales o hipotéticas, las personas pueden explorar comportamientos, emociones y consecuencias en un entorno seguro, lo que contribuye a la internalización de aprendizajes significativos y al fortalecimiento de competencias ciudadanas.

Esta técnica se usó en el primer taller: “Para construir: Las Habilidades Transferibles” (ver **Anexo H, I**), y gracias a este ejercicio los y las estudiantes pudieron expresar sus percepciones personales del como las habilidades transferibles deberían ser asumidas en contextos de pareja, reflexionaron en torno a la forma en que estas habilidades están inmersas en diferentes situaciones de pareja, lo que aportó a la construcción de conocimiento en los participantes.

4.3.3.2. Video Participativo.

Sobre los videos participativos InsightShare (2006), establece que son técnicas que promueven la participación de grupos o comunidades, mediante la creación colectiva de un video con el propósito de expresar sus vivencias, percepciones o propuestas. Dicha organización plantea que esta práctica, por su accesibilidad y carácter colaborativo, no solo favorece el diálogo y la creatividad, sino que también fortalece el empoderamiento colectivo al brindar herramientas para visibilizar problemáticas y plantear soluciones.

Teniendo en cuenta que, a partir de los talleres investigativos pueden surgir propuestas con relación a la construcción de conocimiento, la investigadora posterior a la aplicación de estos talleres propuso a los y las estudiantes que participaron en estos, la elaboración de un video participativo, en el cual ellos y ellas pudieran plasmar de forma autónoma los conocimientos que fueron adquiridos durante las sesiones, teniendo en cuenta que allí se compartieron conceptos teóricos, experiencias y opiniones personales alrededor de las habilidades transferibles en la construcción de relaciones sexo-afectivas.

Esta herramienta audiovisual, fue construida de principio a fin por este grupo de estudiantes, pues como equipo realizaron un plan de acción alrededor de un video en formato podcast; en primera instancia trabajaron en la elaboración conjunta de un guion, en el que se tocaron los temas más importantes para ellos sobre las dos categorías principales abordadas en los talleres, y que también incluyó espacios en los que pudiesen dar sus percepciones personales sobre estos. Posteriormente se asignan roles y tareas para cada uno de ellos en la realización del podcast, algunos se encargaron de manejar el audio, otros las cámaras, otros de organizar el escenario y también estuvieron quienes iban a ser protagonistas de esta producción.

Así, algunos de los y las estudiantes del curso 1101 crean el podcast titulado “Relatos de Sexo-afectividad de 1101: Construyendo desde las Habilidades Transferibles”, en el cual, abordan la sexo-afectividad y las habilidades transferibles como categorías que se complementan para ser aplicadas en su contexto educativo en el marco de la educación sexual, dándole lugar a sus conocimientos y sus percepciones sobre estos conceptos.

5. Resultados.

A lo largo de este capítulo, se presentará la forma en que fueron recolectados, organizados y analizados los datos que se obtuvieron de los y las estudiantes del curso 1101 de la Institución Educativa Manuela Beltrán, acciones propias del proceso de investigación cualitativa que proponen Baptista, et.al (2014), y que son necesarios para presentar los resultados del estudio demostrando su veracidad y científicidad.

5.1. Recolección de datos.

Específicamente sobre la recolección de datos, los autores Baptista, et.al (2014), plantean que en los estudios cualitativos

Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. (p.397)

Ahora bien, previo a la aplicación de técnicas e instrumentos para la recolección de datos, fue fundamental para la investigadora del presente estudio, formalizar la participación de los y las estudiantes en la investigación por medio del Asentimiento Informado (adjunto en el **Anexo D**), en el cual se informa sobre el objetivo y propósito de la investigación, y la Ley 1581 del 2012 o Ley de Protección de Datos Personales, la cual indica el manejo de los datos que sean proporcionados por cada estudiante y su derecho a conocer el tratamiento de los mismos, el cual fue socializado por la profesional en formación y firmado voluntariamente por todos y todas las estudiantes del curso.

Posteriormente, se da inicio a la recolección de datos por medio de la entrevista estructurada con respuesta abierta, la cual fue diseñada con el objetivo de caracterizar a los y

las estudiantes del curso 1101 de la Institución Educativa Manuela Beltrán y reconocer los aspectos fundamentales de sus habilidades transferibles y a su vez cómo éstas hacen parte de la construcción de sus relaciones sexo-afectivas.

Por lo que respecto a la caracterización se generaron preguntas orientadas a identificar su sexo, edad, procedencia y si hacen parte de algún grupo poblacional; luego sobre cada categoría de análisis (cómo se puede evidenciar en la **Tabla 2**), para así recolectar los datos fundamentales de los y las estudiantes sobre las Habilidades Transferibles y sus subcategorías: Habilidades Sociales, Habilidades Emocionales y Habilidades Cognitivas, y también sobre las Relaciones Sexo-afectivas y sus subcategorías: Sexualidad y Afectividad.

De esta forma, y considerando los resultados obtenidos de la prueba piloto aplicada anteriormente en una muestra de aproximadamente el 10% de la población de forma aleatoria, se decidió que esta entrevista fuera aplicada al total de la población en dos sesiones: la primera siendo enfocada en la caracterización de los y las estudiantes junto con 4 preguntas sobre la categoría de Relaciones Sexo-afectivas, las cuales serían previamente contextualizadas con el significado de este concepto; y la segunda orientada a la categoría de Habilidades Transferibles que contó con 8 preguntas.

Por otro lado, se utiliza también los talleres investigativos como técnica de recolección de información, ya que éste permite por medio de sesiones grupales ahondar en las categorías de análisis planteadas, de esta forma se conforma el grupo por 15 estudiantes quienes deciden hacer parte de forma voluntaria, realizando así 2 sesiones, la primera: *“Para construir: Las Habilidades Transferibles”* enfocada a fortalecer el concepto de habilidades transferibles, identificar cuáles son, las dimensiones de aprendizaje a las que éstas habilidades están vinculadas y a reconocer cómo están involucradas en diferentes situaciones cotidianas especialmente en las que tienen que ver con las relaciones sexo-afectivas.

La segunda sesión: "*Relaciones con Sentido: Explorando la Sexo-afectividad*", orientada a fortalecer el concepto de relaciones sexo-afectivas, en la cual se profundiza en la afectividad y la sexualidad, generando un espacio de reflexión en el que los y las estudiantes puedan identificar esos dos elementos en sus relaciones de pareja, y también interiorizar cuales son los aspectos principales que ellos y ellas toman como motivación para formar este tipo de relaciones.

Finalmente, los datos recolectados por medio de la observación de la profesional en las sesiones realizadas de talleres en las que cumple con una participación activa, se encuentran plasmados en formatos de observación, en los cuales se evidencian las anotaciones de observación directa y de interpretación que surgieron de cada sesión, proporcionando información que la profesional como participante activa reconoce primordial.

5.2. Organización de los datos.

Luego de la recolección de datos, se hace importante organizar la información recolectada, para esto se retoma a Baptista, et.al (2014), quienes plantean que es importante explorar los datos y luego darles una estructura, organizándolos en unidades y categorías. Los autores establecen también, que la forma el orden de los datos será de acuerdo a las técnicas y los instrumentos que hayan sido usados para su recolección.

Inicialmente, se encuentran los datos recolectados por medio de la entrevista que, al haber sido estructurada y aplicada de forma escrita, los datos obtenidos de esta fueron organizados o clasificados por pregunta, resaltando los temas que fueron recurrentes dentro de las respuestas y que se relacionan a cada categoría o subcategoría de análisis. En este proceso de codificación, "el investigador considera segmentos de contenido, los analiza y compara. Si son distintos en términos de significado y concepto, cada uno induce una categoría; si son similares, induce una categoría común." (Baptista, et.al, 2014, p.426).

En este proceso, se organizaron los resultados de las preguntas de acuerdo a la categorías o subcategorías de análisis que se establecieron en el estudio a las que responde, esto puede evidenciarse en el **Anexo G, II**, en donde fueron sistematizados la totalidad de respuestas recopiladas por medio de la entrevista, logrando una descripción más completa de los datos, de forma resumida y eliminando además la información irrelevante.

Posteriormente, los datos recopilados por medio de los talleres investigativos fueron plasmados en los guías de observación que se encuentran en el **Anexo I**, en los cuales se evidencia la información obtenida por medio de observación directa y de interpretación que la profesional consideró más importante, así como la evidencia fotográfica de las sesiones realizadas, lo cual posteriormente posibilitará realizar un análisis de datos de manera organizada.

5.3. Análisis de Datos.

Frente al análisis de datos Baptista, et.al (2014), indican que, de acuerdo a las categorías planteadas, es necesario para generar análisis basado en datos como resultado de un estudio cualitativo:

Describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema. (p.418)

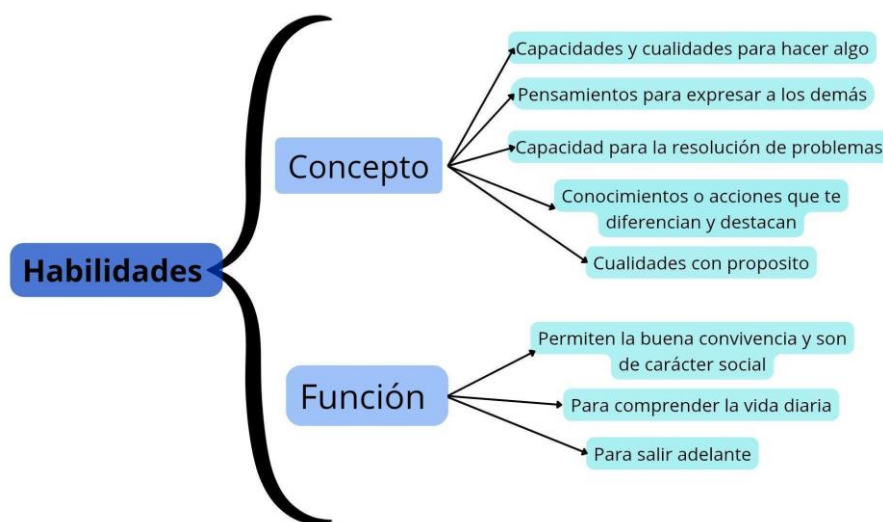
Lo anterior, generando una articulación con los postulados teóricos que previamente habrían contextualizado y fundamentado la investigación, con el fin de darle mayor veracidad al análisis de datos que sea realizado con base a los datos recolectados. Por lo que, este análisis se presenta a continuación por categorías.

5.3.1. Habilidades Transferibles:

En primer lugar, sobre la categoría de habilidades transferibles, se retoman las respuestas obtenidas de la segunda sesión de entrevista, específicamente la primera pregunta, en la que se indagó para los y las estudiantes qué son las habilidades, y sus respuestas se pueden evidenciar en la **Figura 1**.

Figura 1.

Concepto de habilidades para los y las estudiantes.



Nota: Elaboración propia.

En esta figura, se puede evidenciar que sí bien hay estudiantes quienes conceptualizan lo que para ellos y ellas son habilidades, expresando que “para mí una habilidad es algo que uno puede hacer bien, que no todos hacen igual, como algo que se le da fácil a uno” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), o también que “una habilidad es como una capacidad que uno tiene, que puede usar en distintas situaciones, como hablar con alguien o resolver un problema” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025); hay quienes explican cuál es la función de las habilidades, para lo que se toman respuestas en las que manifiestan que “una habilidad sirve para saber cómo comportarse con las otras personas, por ejemplo uno tiene que saber escuchar o saber hablar sin ofender” (Estudiante

del grado 1101, comunicación personal, 2025), y que “son importantes porque uno no puede actuar igual en todos los lados, uno tiene que adaptarse y saber cómo reaccionar” (Estudiante 9, comunicación personal, 2025).

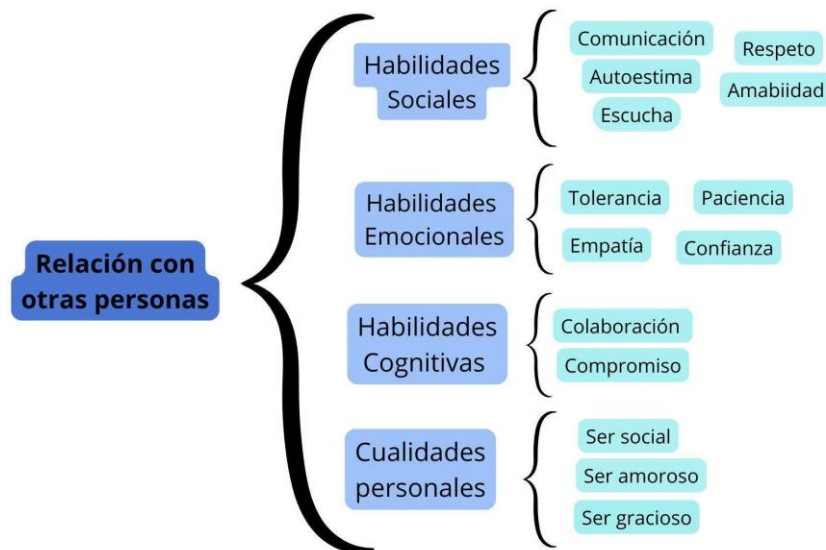
Con relación a esto, se tiene en cuenta a Carrasco y Cardozo (2018) quienes explican que las habilidades son un conjunto de conductas y comportamientos que son adquiridos y aprendidos que permiten a la persona desarrollarse en algún ámbito de la vida. Sobre lo cual, se encuentra que de las respuestas en las que conceptualizan el término, sí bien no son específicas con relación al planteamiento expuesto anteriormente, si hacen unas aproximaciones en las que destaca el carácter individual que tiene el adquirir o poseer una habilidad, así como la aplicabilidad en diferentes contextos que esta tiene.

Por otro lado, sobre los estudiantes que se refieren a la habilidad desde su funcionalidad o para lo que sirve, se reconoce que estas están dirigidas a un contexto social, que requiere de interacciones constantes en diferentes ambientes. Estas respuestas demuestran que, aunque los y las estudiantes no son específicos frente a lo que es una habilidad, si cuentan con ideas básicas sobre lo que implica este concepto y son capaces de hacer aproximaciones acordes a lo que plantean los autores Carrasco y Cardozo (2018).

Adicionalmente, y teniendo en cuenta que para UNICEF (2020) las habilidades transferibles son aquellas que se relacionan con las capacidades para ajustarse y relacionarse en distintos contextos de la vida diaria, y que además las personas pueden transferir a varios ámbitos; se pregunta a los y las estudiantes qué habilidades consideran que les ayuda a relacionarse con otras personas, y sus respuestas se pueden ver evidenciadas en la **Figura 2** de la siguiente manera:

Figura 2.

Habilidades que los y las estudiantes consideran que les ayuda a relacionarse con otras personas.



Nota: Elaboración propia.

En esta figura, se puede observar que las respuestas de los estudiantes pudieron ser organizadas o categorizadas de acuerdo al tipo de habilidades a las que estas pueden hacer parte: las sociales, emocionales y cognitivas, pues se evidenciaron respuestas como: “Yo siento que para llevarse bien con los demás se necesita saber comunicarse” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), y “Una habilidad que ayuda a relacionarse es la empatía, como ponerse en los zapatos del otro, entender qué siente y no juzgar” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025); sin embargo hubo ciertos estudiantes quienes no mencionaron habilidades específicas sino cualidades de su personalidad que destacan al momento de relacionarse con otros, con respuestas como lo es “ser social, gracioso, hacer sentir bien a los demás” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025). Respecto a esto, es posible afirmar que, los y las estudiantes de forma implícita se refieren a los tipos de habilidades que la UNICEF (2020) ha retomado en conjunto como las que componen las habilidades transferibles.

De manera que, se puede decir que los y las estudiantes cuentan con conocimientos básicos y contextualizados frente a lo que son, implican y en qué contextos se aplican las habilidades sociales, emocionales y cognitivas. Esto se refuerza además, teniendo en cuenta

la primera sesión de taller: *“Para construir: Habilidades transferibles”* específicamente en la trivía de conceptos, en la que los estudiantes debían responder diferentes preguntas relacionadas a las habilidades transferibles, pues los y las estudiantes acertaron en todas sus respuestas, lo que reafirma su capacidad de comprensión sobre estos conceptos.

Sin embargo, al comparar lo anterior con la forma en que aplican estas habilidades en diferentes contextos, resulta contradictorio, pues si bien hay conocimientos básicos sobre estas, es notorio que no todos las ponen en práctica en la cotidianidad. Para explicar estas contradicciones, en primer lugar se tendrán en cuenta situaciones de conflicto y tensión a las que se expusieron los y las estudiantes que hacen parte del taller durante la sesión *“Para construir: Las Habilidades Transferibles”*.

Durante la actividad de juego de roles que se realizó en esta sesión, en la que debían dramatizar situaciones de conflicto en contexto de pareja (revise **Anexo H, I**) dándoles solución por medio de las habilidades transferibles, se evidenció durante las demostraciones realizadas que no se enfocaron en solucionarlas aplicando las habilidades sociales, emocionales y cognitivas, sino que buscaron una solución rápida e inmediata, de manera que en todas situaciones resultaron en terminar la relación con conflictos de por medio. Lo que demuestra que, las situaciones en donde deben afrontar un conflicto se dejan llevar por sus emociones como el enojo, tristeza o frustración, lo que los lleva a no usar habilidades como el manejo de sí mismo, la empatía, comunicación, negociación y toma de decisiones.

De igual forma fue evidente en las actividades que implicaban competir como lo fue la actividad “carrera de aciertos” (revise **Anexo H, I**) y “construyendo conceptos” (revise **Anexo H, II**), pues ciertos de los y las participantes en estas situaciones en las que se enfrentaban en equipos para ser ganadores de las actividades, no hicieron uso de estas habilidades, ya que al momento de dirigirse a sus pares se expresan con groserías e insultos, lo que podría interpretarse como una forma de trato poco respetuosa, lo que refleja además el

poco manejo que tienen de sí mismos en momentos que les producen tensión como lo es en este caso la competencia.

Ahora bien, recogiendo lo observado en otras situaciones en las que se buscó generar reflexiones sobre el manejo de sus relaciones de pareja en donde expresaban sus emociones, experiencias o pensamientos personales, se resalta en ellos su habilidad de comunicación, pues son capaces de entablar conversaciones en las que pueden expresar sus opiniones y asimismo escuchar lo que otra persona tiene por decir, además generan debate por medio de la escucha y usando la pregunta como un recurso valioso, sin ofender o minimizar los pensamientos que les exponen, sino más bien buscando puntos de encuentro entre ellos.

También, se destaca su habilidad para la negociación en las situaciones que deben trabajar en equipo, pues cuando todos y todas tienen trazado un objetivo o deben cumplir con una tarea, son capaces de asumir un rol, aceptar o tomar el liderazgo, proponer ideas y trabajar en ello con el fin de conseguir el bien común, esto se evidenció mayormente en las actividades de evaluación de ambas sesiones de los talleres, en donde todos y todas debían participar para elaborar la bitácora, y en la elaboración del podcast.

- **Habilidades Sociales.**

Ahora bien, sobre las habilidades sociales, teniendo en cuenta que UNICEF (2020) plantea que son las “relacionadas con la interacción, incluyen las habilidades de comunicación, colaboración, resolución de conflictos y negociación” (p.6), en la sesión 2 de entrevista, se les pregunta a los y las estudiantes sobre las estrategias que usan o ponen en práctica cuando se presenta un conflicto, y sus respuestas se pueden observar en la **Figura 3** a continuación:

Figura 3.

Estrategias que los y las estudiantes usan cuando se presenta un conflicto.



Nota: Elaboración propia..

Teniendo en cuenta el autor Caballo (1993) retomado por Carrasco (2018), quien sobre las habilidades sociales explica que son comportamientos que demuestra una persona en un proceso de interacción interpersonal, en el que comunica sus emociones, pensamientos, opiniones y demás, de una forma apropiada y respetuosa, dando solución a conflictos y reduciendo la posibilidad de que se generen unos futuros.

Pues de acuerdo a respuestas como: “reconocer el punto de vista del otro, para comprender y llegar a acuerdos” (Estudiante del grado 1001, comunicación personal, 2025), “Promover el diálogo para evitar la agresión dentro del conflicto” (Estudiante del grado 1001, comunicación personal, 2025) y “Asumir la responsabilidad en caso de haber generado conflicto” (Estudiante, comunicación personal, 2025). Es posible afirmar, que estas refieren directamente a habilidades sociales o la forma en que las ponen en práctica, pues buscan mediar el conflicto de manera respetuosa poniendo en práctica el diálogo y la comunicación. Sin embargo, se evidencia que existen estudiantes quienes afirman que no se sienten en la capacidad de gestionar situaciones de conflicto, por lo tanto lo evitan, pues hay quien prefiere “Ignorar la situación por falta de paciencia” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025).

En esta misma línea, se les preguntó también cuáles son las estrategias que usan para fomentar la colaboración y comunicación entre sus compañeros y compañeras, obteniendo respuestas que se evidencian en la **Figura 4** a continuación:

Figura 4.

Estrategias de los y las estudiantes para fomentar la colaboración y comunicación.



Nota: Elaboración propia.

Allí, es posible evidenciar que la totalidad de estudiantes buscan que las habilidades de comunicación y colaboración, que hacen parte puntualmente de las habilidades sociales según UNICEF (2020), sean transferidas a su contexto escolar con sus compañeros, pues todas las respuestas están dirigidas a fomentar espacios en los que estas habilidades puedan ser protagonistas y todos las puedan poner en práctica. Lo cual puede evidenciarse puntualmente en los siguientes planteamientos: “tener una buena comunicación con ellos y ser empáticos y ser compañeristas” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), “Comprender sus pensamientos y sus ideas [...] y siempre tratarlos de buena manera” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), y “preguntar, entender el problema y dar una posible solución” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025).

Lo anterior, refuerza la Teoría del Desarrollo de Habilidades Sociales planteada por Isabel Paula (2000) retomada por Carrasco (2018), en la que se afirma que estas habilidades al estar vinculadas a dimensiones de aprendizaje, pueden ser adquiridas y reforzadas, en

cuanto la conducta producida por el individuo sea reforzada directamente de manera positiva, lo cual puede lograrse en ámbitos de interacción social constante, como lo es la familia, la comunidad o como en este caso el contexto escolar. Por lo tanto, que los y las estudiantes busquen transferir estas habilidades entre compañeros, promueve una respuesta positiva a estas conductas, lo que hace que puedan prevalecer y fortalecerse en cada individuo.

Adicionalmente, el que las respuestas de los y las estudiantes estuvieran dirigidas a compartir puntos de vista, escuchar a sus compañeros y sus intereses, fomentar espacios de empatía e incentivar el trabajo en equipo como estrategias para fomentar la colaboración y la comunicación entre compañeros, refuerza el planteamiento de Caballo (1993) citado por Carrasco (2018), el cual refiere que las habilidades sociales están ligadas a las diferentes conductas que emite la persona en contextos interpersonales en donde es capaz de expresar “sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás” (p.60). Lo anterior, demuestra que los y las estudiantes cuentan con habilidades sociales que inducen a espacios de interacción en los que prevalece la comunicación y colaboración, lo que puede ayudar a fortalecer otras habilidades como la resolución de conflictos, la negociación y la empatía.

Con relación a lo anterior, se tiene en cuenta además la participación en el podcast de los y las estudiantes del grado 1101 (ver **Anexo K, I**) en el cual expresaron sus percepciones en torno a las habilidades transferibles que permiten comprender cómo viven estas dimensiones en su cotidianidad escolar. Sus voces revelan una comprensión emergente, pero relevante, sobre las habilidades.

En cuanto a las habilidades sociales, los estudiantes reconocen la comunicación asertiva como un pilar fundamental para el bienestar en las relaciones. Sebastián Rúa señala que estas “impactan de manera muy esencial, ya que en una relación es muy importante la comunicación [...] esa capacidad de entender a la persona y compartir lo que siente en el

momento sin importar qué” (comunicación personal, 2025). Este testimonio revela una conciencia clara sobre el valor de expresar emociones de forma respetuosa y oportuna, como medio para prevenir conflictos y fortalecer los vínculos emocionales.

- **Habilidades emocionales.**

Con relación a esta subcategoría, y retomando que para UNICEF (2020) son las “relacionadas con el manejo de sí mismo, incluyen las habilidades de regulación de emociones, resiliencia y empatía” (p.6), se les pregunta a los y las participantes en la segunda sesión de entrevista sobre la forma en que ellos y ellas identifican sus emociones en situaciones de vulnerabilidad, y sus respuestas fueron organizadas en la **Figura 5** de la siguiente manera:

Figura 5.

Identificación de emociones en los y las estudiantes en situaciones de vulnerabilidad.



Nota: Elaboración propia.

En esta figura, es posible evidenciar que hay respuestas en las que los y las estudiantes se refieren a estrategias para realizar ese proceso de identificación de emociones, y están enfocadas en el manejo de sí mismos y en la búsqueda de apoyo exterior. Pues manifiestan que: “hay que relajarse, igual son cosas que no controlamos” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), “me parcho en esas situaciones” (Estudiante del

grado 1101, comunicación personal, 2025), y “evaluó en que nivel me afecta, puedo manejarlas” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025).

Por el contrario, hubo varias respuestas como: “me identifico con mis emociones negativas” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), “estando callado e ignorar la situación” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025) y “me pongo a llorar” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025); las cuales estuvieron enfocadas en la forma en que asumen emocionalmente situaciones de vulnerabilidad, y otros que expresan no haberse sentido vulnerables en ningún momento, lo que sugiere una limitada inteligencia emocional entre los estudiantes ya que no hay claridad frente a la identificación y gestión de emociones.

Lo anterior, se sustenta al retomar la teoría de la Inteligencia Emocional (IE) propuesta por Mayer y Salovey, y retomada por Extremera y Fernández (2002). Según estos autores, quienes la estudiaron desde un modelo de habilidad, explican que se centra en el procesamiento emocional y las capacidades orientadas a este proceso, siendo específicamente la Inteligencia Emocional la habilidad para reconocer y considerar sus sentimientos de forma apropiada y detallada, lo que incluye la capacidad de regularlos. Por lo tanto, se puede decir que el no contar con esta habilidad que recoge el componente emocional deleva limitaciones con relación a las habilidades emocionales con las que cuentan los y las estudiantes.

En línea con esto, en esta misma sesión de entrevista se indaga en ellos las formas en que identifican que la empatía les puede ayudar a resolver conflictos, y se obtuvieron respuestas que fueron ordenadas como se evidencia a continuación en la **Figura 6**:

Figura 6.

Formas en que los y las estudiantes identifican que la empatía les ayuda a resolver conflictos.



Nota: Elaboración propia.

Con relación a esta figura, se evidencia que si bien hubo respuestas como:

“Entendiendo por qué ese compañero está teniendo conflicto” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025) y “entender y actuar para ayudar a la otra persona” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), en las que hay identificación del concepto de empatía por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta que para UNICEF (2022) es “la capacidad de comprender los sentimientos de los demás, sin juzgarlos y ser capaz de experimentarlos por sí mismo”, también hubo varias respuestas que no están dirigidas propiamente a la empatía o simplemente expresan no identificar el término, tales como: “diciéndole algo chistoso” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025) o “escucho y luego doy mi opinión” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025).

Adicionalmente, en la sesión “*Para construir: Las Habilidades Transferibles*” específicamente en la actividad carrera de aciertos (revisar **Anexo H, I**) en la que debían clasificar por grupos diferentes habilidades (sociales, emocionales y cognitivas), fue notoria la dificultad que tuvieron los y las participantes para identificar las que hacían parte de las habilidades emocionales, ya que a pesar de que tuvieron varios intentos para poder ubicarlas, y que incluso se les modificó la actividad, no acertaron en sus respuestas.

Es así que, en línea con los planteamientos sobre la Inteligencia Emocional propuesta por Fernández, Berrocal y Ramos (2002), citados por Gallego, González y Vivas (2007), los

tres procesos fundamentales que sustentan esta habilidad son percibir, comprender y regular las emociones. Considerando los resultados obtenidos a lo largo de esta subcategoría, se puede afirmar que existen estudiantes que no cuentan con la capacidad de desarrollar estos procesos esenciales, lo que reafirma una limitación en su inteligencia emocional.

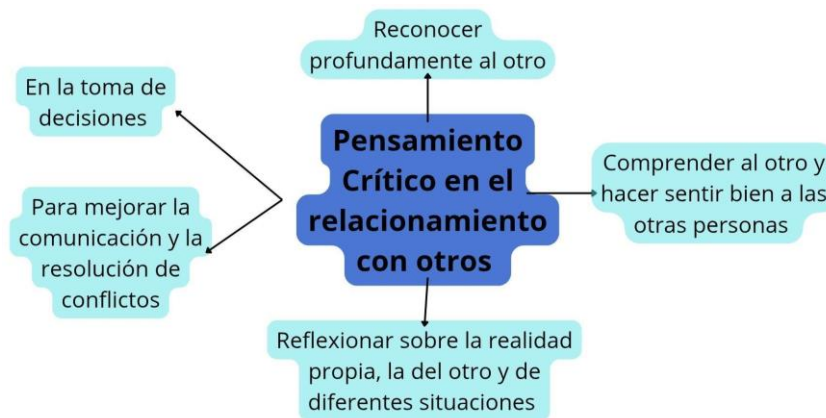
Sin embargo, de acuerdo a las percepciones de los y las estudiantes obtenidas en el podcast (ejercicio posterior a la aplicación de talleres), respecto a las habilidades emocionales, los y las estudiantes afirman que estas son claves para el autocontrol y la regulación emocional ante situaciones difíciles. Felipe López comenta que “influyen bastante [...] le permiten a uno regular sus emociones, por ejemplo en una discusión le ayudan a reaccionar de forma no tan violenta para evitar a la persona o hacer algo de lo que después se pueda arrepentir” (comunicación personal, 2025). Este reconocimiento evidencia que, al abordar conceptualmente y desde experiencias vivenciales las habilidades emocionales con los y las estudiantes, permite estos puedan llegar a identificar la necesidad de gestionar sus emociones para lograr el manejo de sí mismos, lo que influye positivamente en sus relaciones interpersonales.

- **Habilidades Cognitivas.**

Por otro lado, en lo que respecta a las habilidades cognitivas como última subcategoría de investigación, UNICEF (2020) establece que son las “relacionadas con el pensar, incluyen las habilidades de concentración, resolución de problemas y toma de decisiones” (p.6), por lo que en la segunda sesión de entrevista se cuestiona a los y las estudiantes sobre la forma en que ellos creen que el pensamiento crítico influye en cómo se relacionan con otros, de lo cual sus respuestas pueden ser evidenciadas en la **Figura 7**.

Figura 7.

El pensamiento crítico en la forma que los y las estudiantes se relacionan con otros.



Nota: Elaboración propia.

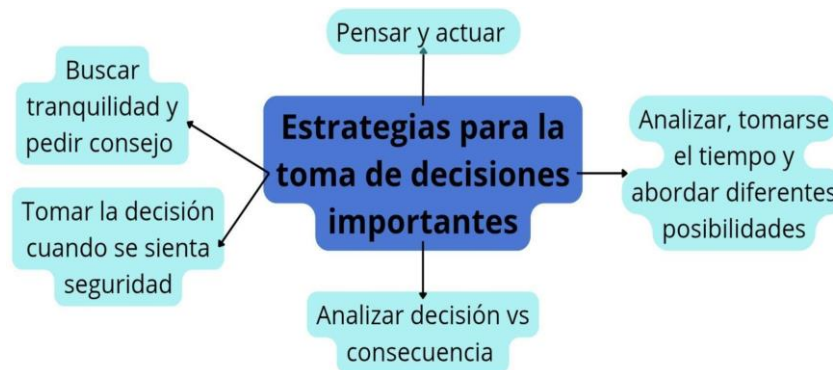
De acuerdo con Muñoz (2017) citado por Zurita (2020), quien plantea que las habilidades cognitivas son capacidades que se adquieren en extensos lapsos de tiempo y que incluyen no solo la forma en que se adquiere la información, sino también cómo se almacena, se transmite y se utiliza para resolver problemas, ya que ayudan a comprender las situaciones que enfrenta la persona en su vida diaria, se reconoce que todos estos aspectos influyen en la forma en que las personas se relacionan entre sí.

Por lo que, las respuestas que corresponden al gráfico anterior, tales como “ver si esta persona me sirve para bien o para mal” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), “analizar bien a las personas, escucharlas y hacerlas sentir cómodas” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025) y “nos ayuda a reflexionar y ver la realidad de la otra persona” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), estas se encuentran orientadas a la comprensión, la reflexión y el reconocimiento del otro, reflejan capacidades que se relacionan directamente con las habilidades cognitivas, e incluso hay respuestas dirigidas puntualmente a estas, como lo son la resolución de conflictos y la toma de decisiones, demostrando así que estas habilidades están presentes en la forma en que los y las estudiantes se relacionan con otras personas.

Y finalmente en esta sesión de entrevista, se les pregunta por las estrategias que implementan cuando deben tomar decisiones importantes, obteniendo respuestas relacionadas con la **Figura 8** que se presenta enseguida.

Figura 8

Estrategias de los y las estudiantes para tomar decisiones importantes.



Nota: Elaboración propia.

Conforme a Reed (2007) citado por Herrera, Ramírez y Ramos (2010), las habilidades cognitivas se clasifican en básicas: “enfoque, obtención y recuperación de información, organización, análisis, transformación y evaluación”, y superiores: “solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico” (p.202); siendo estas últimas las más evidentes en los y las estudiantes. Pues en esta figura se evidencian respuestas como “Analizo y depende de lo que sea tomo una decisión” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), “Pensar muy bien antes de tomar” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025) y “veo mis opciones y busco la más conveniente para mi” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), que están ligadas al pensamiento crítico o toma de decisiones, en las que se resalta el entendimiento y análisis del contexto como un paso previo al actuar, entendiendo además cómo ese actuar puede influir a corto o largo plazo en otros ámbitos de la vida, o incluso reconociendo que es necesario considerar otros puntos de vista, demuestra que los estudiantes cuentan con habilidades cognitivas superiores.

De igual forma, con relación a la información recogida en el podcast sobre las habilidades cognitivas, se refuerza la importancia que los estudiantes reconocen en habilidades como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la negociación. Pues Jeimmy Hernández expresa que “usaría el pensamiento crítico, la negociación, la toma de decisiones [...] un gran ejemplo sería con una pareja, donde se necesita tomar decisiones en conjunto” (comunicación personal, 2025). Esta afirmación reafirma que los y las estudiantes valoran la capacidad de pensar antes de actuar y resolver desacuerdos a través del diálogo, habilidades que son clave en las relaciones sexo-afectivas.

Sobre las respuestas recopiladas a lo largo de esta subcategoría, se reconoce que los y las estudiantes cuentan con habilidades cognitivas que les permiten relacionarse con los otros y reconocer contextos por medio de procesos ligados a la comprensión y el aprendizaje. Esto, de acuerdo a lo planteado por Herrera (2001) quien afirma que estas habilidades son las que facilitan el conocimiento y que a su vez manejan directamente la información, logrando que sea almacenada, analizada, comprendida, y procesada por el individuo, haciendo que sea capaz de usarla en situaciones que lo requieran.

5.3.2. Relaciones Sexo-afectivas:

En segundo lugar, se aborda la categoría de sexualidad, en la que inicialmente se pudo identificar las diferentes motivaciones que surgen en los y las estudiantes para mantener relaciones sexo-afectivas con sus compañeros y compañeras, las cuales se pueden ver evidenciadas en la **Figura 9** que corresponde a la pregunta 1 de la primera sesión de entrevista:

Figura 9

Motivaciones de los y las estudiantes para establecer relaciones sexo-afectivas.



Nota: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta lo anterior, se reconoce que así como lo determina Asher (1978) retomado por Ortega (2015), en la adolescencia las interacciones sociales que se establecen están protagonizadas por sus iguales, pues respecto a respuesta como “Tener una conexión emocional para generar confianza en la amistad” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), “El motivo podría ser porque me gusta esa persona y me atrae emocional y físicamente” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025) y “Mi motivación es que por medio de una relación nos llevemos bien y compartamos momentos bonitos y así poder compartir los mismos deseos” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), en la mayoría de las respuestas se evidencia que aunque la experiencia personal es importante, siempre se encuentra determinada por otra persona, tanto en la forma que se dan las interacciones, como en la manera que actúan individualmente, demostrando este protagonismo del otro como un determinante importante, pues se puede reconocer incluso como el factor principal que influye en las motivaciones para tener relaciones sexo-afectivas de los y las estudiantes.

Profundizando en lo anterior, en los talleres especialmente en la sesión de “Relaciones con Sentido: Explorando la Sexo-afectividad” (revisar **Anexo I, II**), se hizo evidente gracias a la guía de observación que para los y las estudiantes las relaciones sexo-afectivas implican tanto la “conexión” (refiriéndose a esta como la afinidad que encuentran con otra persona),

como la exploración física en la intimidad, siendo capaces de clasificar el tipo de relaciones que han mantenido a lo largo de su vida, reconociendo las de índole afectivo o sexual, e incluso por medio de la reflexión y el debate con base en sus experiencias personales, los y las estudiantes en conjunto pudieron llegar a la conclusión de que para ellos la relación sexo-afectiva es concebida únicamente en la formalidad de una relación de pareja o de “novios”, siendo esa su principal motivación para mantener este tipo de relación con alguien más, demostrando nuevamente que el protagonismo del otro es fundamental en la conformación de estas relaciones.

Es así que, los resultados obtenidos tanto en la entrevista como en el taller sobre las motivaciones para mantener relaciones sexo-afectivas, se encuentra que la principal es formar pareja, y por lo tanto para decidir formalizar este tipo de relación, tienen en cuenta aspectos que pueden ser demostrados de acuerdo a las habilidades transferibles con las que cuentan los implicados, como lo son las habilidades sociales que pueden hacer referencia a “la buena comunicación y respeto”; las habilidades cognitivas con el pensamiento crítico ya que al tener en cuenta las “aspiraciones personales alineadas con las propias”, demuestran que analizan y evalúan las implicaciones que podrían llegar a tener estos factores al formar una pareja; y las habilidades emocionales ya que los y las estudiantes demuestran el interés por reconocer los sentimientos y emociones del otro y de sí mismos, al dirigir su respuesta al “vínculo o conexión emocional”.

- **Sexualidad:**

Con relación a la sexualidad, si bien en la sesión de entrevista enfocada a las relaciones sexo-afectivas los estudiantes en sus respuestas no profundizaron respecto a esto, en la segunda sesión de taller: "Relaciones con Sentido: Explorando la Sexo-afectividad", los estudiantes si generaron espacios en los que cuestionaban diferentes aspectos que abarcan el componente sexual, esto ocurrió específicamente en la actividad “construyendo conceptos”

(revise **Anexo I, II**), pues como se evidencia en la guía de observación luego de que los grupos ubicaran las afirmaciones o definiciones en las categorías de sexo-afectividad, sexualidad y afectividad, se generaban ciertas dudas sobre el porqué de algunas respuestas, esto se presentó mayormente con las relacionadas a sexualidad, presentando así por parte de los y las estudiantes dudas con relación a la forma en que la sexualidad se manifiesta de diferentes formas en cada ciclo vital, o de qué forma se puede relacionar el amor y el placer al tener relaciones sexuales, y la exploración que se da de sí mismos y del otro desde la intimidad.

De manera que, los estudiantes con intención de comprender los aspectos mencionados anteriormente, compartieron diferentes experiencias y opiniones sobre sus preferencias en este ámbito de sus vidas. Inicialmente, manifiestan que ellos han visto o recuerdan haber explorado sus cuerpos en la intimidad desde que son pequeños hasta la actualidad, como por ejemplo tocando sus genitales, descubriendo los cambios fisiológicos que se dan en diferentes edades, y explorando las cosas que les genera placer en sí mismos y con otras personas, lo que ha hecho que conozcan sus preferencias específicas y personales, al tiempo que pueden reconocer con qué fin mantienen relaciones sexuales, si solo por amor o por placer, o si ambos elementos son importantes.

Lo anterior, refuerza el planteamiento de Boccardi (2020), quien señala que la sexualidad es integral en todas las personas y funciona de diferentes maneras en cada ciclo vital, que además no está relacionada únicamente con la reproducción, sino también con la intimidad, el afecto y placer, aspectos que se pueden experimentar de forma conjunta o individual a través del cuerpo, siendo el resultado de la interacción entre factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales, entre otros.

Posteriormente, como se puede evidenciar en la grabación de la actividad de reflexión en el **Anexo I (II)**, algunos y algunas de las estudiantes expresan que han llegado a entablar

relaciones sexuales con otras personas sin haber llegado a tener algún vínculo afectivo, : “yo he tenido sexo con personas sin que me gusten”, como hubo quienes explicaron que no tendrían este tipo de relaciones sin tener algún vínculo emocional con la otra persona, diciendo: “a mí se me hace que para tener una relación sexual debe haber conexión”, y demás estudiantes coinciden en que ambos componentes: el afectivo y sexual, se complementan y son importantes para llegar a tener sexo con otra persona.

Ante esto, se puede reafirmar el planteamiento de Boccardi (2020) en el cuál plantea que en la adolescencia se reconocen principalmente 2 tipos de inclinación al momento de tener relaciones sexuales: solo por placer y con amor. Pone en evidencia que, aunque algunos estudiantes tienen sexo solo por placer, no lo hacen dentro de una relación de pareja formal, sin embargo, dado que anteriormente se reconoció que la principal motivación de los y las estudiantes para mantener relaciones sexo-afectivas es formar pareja, se considera que la preferencia predominante entre ellos es mantener relaciones sexuales con amor.

Adicionalmente, es posible afirmar que luego de la sesión y los diferentes espacios que en esta se generó, los y las estudiantes llegaron a comprender la sexualidad acorde al planteamiento de Langfeldt y Porter (1986) retomados por Boccardi (2020), quienes señalan que es “la energía que nos motiva a encontrar el amor, el contacto, el afecto y la intimidad”. (p.16), ya que en las diferentes reflexiones que surgieron en esta actividad, expresan que la atracción física se complementa con el afecto, con las demostraciones de cariño y la “conexión” con el otro.

Por otra parte, respecto a las cualidades que los y las estudiantes valoran de la otra persona con la que establecen relaciones sexo-afectivas, se encuentran la **Figura 10** con las siguientes respuestas:

Figura 10

Cualidades que más valoran los y las estudiantes en la persona con la que mantienen una relación sexo-afectiva.



Nota: Elaboración propia.

Algunas respuestas puntuales, son “el aspecto físico”, (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), “su responsabilidad afectiva, confianza, su manera ser, comprensión y apoyo” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025) y “lo principal me fijo mucho en la mentalidad y luego en lo físico, ya que esto me gusta mucho el amor físico y verbal” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), a partir de esto se puede evidenciar que hay estudiantes que valoran en sus relaciones sexo-afectivas solo aspectos relacionados al cuerpo del otro, lo que se relaciona con el componente sexual, u otros que se refieren solo a las emociones o sentimientos que se vincula a lo afectivo, lo que demuestra que no todos los estudiantes conciben la sexo-afectividad como un concepto integrado, sino que más bien separan la sexualidad de la afectividad dándole más valor a un elemento que al otro.

Sin embargo, se retoma la participación de los y las estudiantes del grado 1101 en el espacio del podcast (ver **Anexo K, I**), en el cual posterior a la participación de talleres en los que se abordó la sexo-afectividad y su vivencia durante la adolescencia. A partir de sus intervenciones, fue posible identificar las percepciones de los y las estudiantes sobre la dimensión afectiva, sexual y relacional desde sus propias experiencias y contextos.

Frente al concepto de sexo-afectividad, se reconoce una comprensión integral que articula lo físico y lo emocional. Según Maicol Flórez, esta “está marcada por las experiencias sexuales que van ligadas a las atracciones físicas hacia otras personas y también cómo las emociones con las conexiones hacia las otras personas” (comunicación personal, 2025). Esta percepción hace evidente que los y las estudiantes luego de la participación en espacios formativos frente a este concepto, llegan a tener la capacidad de no reducir la sexualidad a lo genital, sino que la comprenden como una construcción que implica afecto, deseo, respeto y vínculos emocionales.

Incluso, en otro momento del podcast en el que preguntan sobre cómo orientarían a un compañero que sólo prioriza el componente sexual en sus relaciones, los y las estudiantes mostraron una postura reflexiva y empática. Por un lado, Jeimmy Hernández señala: “no lo juzgaría [...] lo orientaría para que se conociera más a él mismo y que tome buenas decisiones a un futuro” (comunicación personal, 2025); y por su parte, Sebastián Rúa expresa que “lo primero que haría [...] sería decirle todo lo bueno y lo malo que conlleva tener una relación y que lo principal no sea lo sexual” (comunicación personal, 2025). Estas respuestas reflejan una actitud crítica frente lo que implica el componente sexual en una relación y una disposición a acompañar al otro en su proceso de autoconocimiento.

Esta postura crítica frente a la sexualidad, también se encuentra reforzada por la reflexión final que surge en el podcast, pues Miguel Contreras, sintetiza el sentir del grupo manifestando que: “la sexualidad no solamente es educarnos en cuidarse para no contagiarse [...] también debemos concientizarnos para que sepan tomar unas decisiones con las cuales no se puedan llegar a arrepentir” (comunicación personal, 2025). Esta afirmación reafirma la necesidad de que la educación sexual escolar aborde no solo los aspectos físicos o preventivos, sino también los que competen a la afectividad y las habilidades transferibles en las relaciones que atraviesan la vida de los y las adolescentes.

- **Afectividad:**

De acuerdo con la anterior figura, y teniendo en cuenta a Ortega (2015) quien señala que este tipo de relaciones se construyen esencialmente desde la atracción sexual y sentimental, es posible afirmar que en este caso los y las estudiantes le dan más valor al componente afectivo en sus relaciones sexo-afectivas, lo que se hace evidente en las respuestas que destacan como cualidades valiosas las demostraciones de afecto, los sentimientos, la empatía y el apoyo emocional que reciben de otra persona.

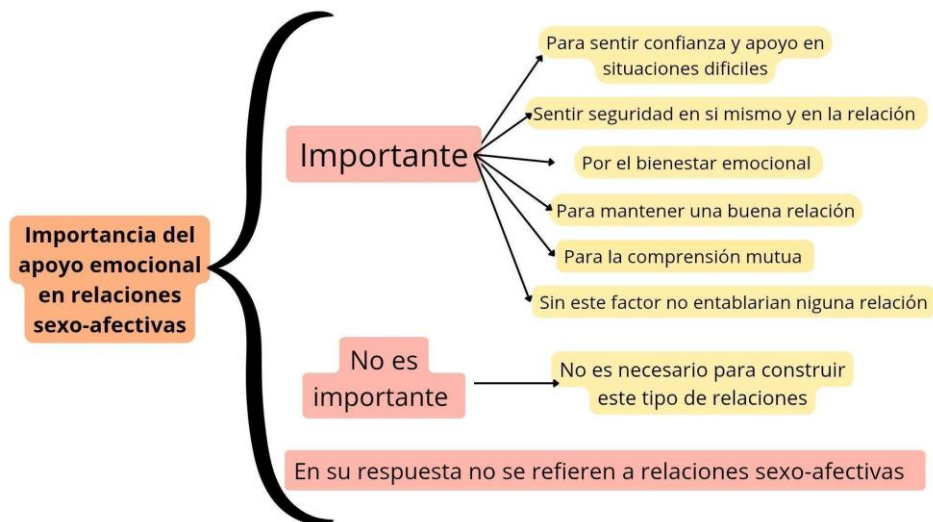
Adicionalmente, ya que Rosell citado por Hernández (2018), describe la afectividad como un elemento de adaptación a otra persona en el que se moldea su conducta gracias a sus propias capacidades, y comprende estados de ánimo y reacciones conscientes o inconscientes que se traducen en sentimientos y emociones, se demuestra que, las cualidades que los y las estudiantes valoran en la otra persona las reciben poniendo en práctica habilidades transferibles, especialmente las sociales y emocionales, como lo es la comunicación y empatía.

Incluso, en la sesión de taller "Relaciones con Sentido: Explorando la Sexo-afectividad" se evidencia que los y las estudiantes creen que es más importante el componente afectivo en una relación sexo-afectiva o de pareja, ya que explican que de no existir les impediría llegar al encuentro sexual de manera segura, pues al sentir "conexión" con otra persona les da cierta seguridad para compartir intimidad en la sexualidad.

Con relación a esto, también se les pregunto a los estudiantes sobre la importancia que para ellos tiene el apoyo emocional en sus relaciones sexo-afectivas, de lo cual, en las respuestas de los y las estudiantes recopiladas en la **Figura 11** se pueden resaltar los siguientes elementos:

Figura 11

Importancia del apoyo emocional para los y las estudiantes en sus relaciones sexo-afectivas.



Nota: Elaboración propia.

Acorde a respuestas dirigidas a: “El principal reto que encuentro para construir una relación sexual afectiva es encontrar a alguien en quien se pueda confiar y tener una conexión mutua” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), “El acercamiento siento que sería lo principal para mí construir relaciones sexo afectivas ya que es muy difícil” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), y “Los retos que se encuentran es que se encuentran personas que no saben lo que quieren”; se retoma a Ortega (2015) quien establece que la familia pierde importancia como fuente de apoyo para el adolescente, pues son sus iguales en quienes encuentran especialmente mayor apoyo emocional, siendo estas relaciones las más relevantes para ellos, se puede reconocer que los estudiantes que sí resaltan la importancia del apoyo emocional en este tipo de relaciones, es porque este elemento de alguna manera refuerza en sí mismos el componente emocional que los vincula con otra persona, tanto así que para algunos y algunas el apoyo emocional es determinante para decidir si llevar o no relaciones sexo-afectivas con otra persona.

Incluso, esto fue evidente también en la segunda sesión de taller, ya que específicamente en la actividad de reflexión se les preguntó “¿Cómo identifican que existe afecto en tus relaciones de pareja?” y en sus respuestas manifiestan que al compartir

diferentes aspectos de su vida con alguien más esperan que esa persona esté presente en caso de necesitarlo, es decir si tienen alguna dificultad, un problema o están pasando por una situación que los hace sentir mal, sienten que existe afecto con su pareja si reciben apoyo emocional en esas situaciones. También, indican que identifican el afecto por la forma en que empiezan a compartir con la otra persona, ya que pueden reconocer los sentimientos y la cercanía en la forma en que se miran, los espacios en los que buscan coincidir y el contacto físico.

Adicionalmente, en el podcast se hizo evidente que respecto a lo que consideran más importante en una relación, los estudiantes tienden a priorizar la afectividad sobre la sexualidad. Pues percepciones como la del estudiante, Sergio Molano que afirma: “para mí es más importante la afectividad en una relación, porque ayuda para el desarrollo y mantenimiento [...] tiene que ver mucho con la conexión emocional” (comunicación personal, 2025) refuerza la idea de que es de vital importancia para los y las estudiantes la conexión emocional, el respeto y apoyo mutuo, elementos que refieren a la afectividad.

Sin embargo, en la encuesta hubo estudiantes quienes manifestaron que el apoyo emocional para establecer una relación sexo afectivo no es necesario, o en su respuesta se evidencio que separaron el elemento sexual y afectivo para responder, es decir no se referían puntualmente a las relaciones sexo-afectivas.

Adicionalmente, en la primera sesión de entrevista que estuvo enfocada a las relaciones sexo-afectivas, se les preguntó a los y las estudiantes “¿Cuáles son los principales retos que encuentras al construir relaciones sexo-afectivas con otras personas?” de lo cual se presenta la **Figura 12**.

Figura 12

Retos para los y las estudiantes en la construcción de relaciones sexo-afectivas.



Nota: Elaboración propia.

Lo anterior devela, que sus principales retos van ligados al componente afectivo pues se refieren a la “conexión” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), “bienestar emocional” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025) y “confianza” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025), aspectos que comprenden las 3 principales características que Hernández (2018) reconoce de la afectividad al recopilar posturas de diferentes autores, las cuales son: actualidad, intensidad e irradiación. Asimismo, estas respuestas se vinculan con el componente afectivo ya que, de acuerdo a González (2002) está relacionado de forma precisa a la respuesta emocional y sentimental de una persona a otra.

Ahora bien, con relación a las demás respuestas se hace evidente además que se les dificulta poner en práctica ciertas habilidades para contrarrestar estas dificultades, pues el fortalecer habilidades transferibles como la comunicación, resolución de conflictos, empatía y negociación, podría darles herramientas suficientes para atravesar estos retos en el ámbito afectivo.

Por otro lado, en el taller durante la retroalimentación de la actividad “Construyendo conceptos” de la sesión “Relaciones con sentido: Explorando la sexo-afectividad”, los y las estudiantes expusieron como inquietud que no reconocían la diferencia entre sentimiento y

emoción, y posteriormente a la explicación de estos conceptos dada por la profesional en la que se especificó que de acuerdo a Capponi (1996) una emoción tiene menor durabilidad y mayor intensidad y un sentimiento se experimenta de forma contraria a la emoción, se pudo evidenciar en la evaluación de la sesión y la elaboración del podcast (el cual hace parte de la cartilla interactiva que se puede encontrar en el **Anexo J**), que los estudiantes reconocen estos conceptos como parte de la afectividad y sus diferencias con relación a la intensidad y temporalidad que se experimentan en cada uno.

Es así que, de acuerdo a los análisis de datos presentados como resultados a lo largo de este capítulo, al ser esta una investigación cualitativa y respondiendo al planteamiento metodológico de Baptista, et.al (2014), surge una matriz de categorías emergentes la cual se presenta como Tabla 3.

Tabla 3.

Matriz de Categorías Emergentes

Categorías emergentes				
Categorías deductivas	Sub-categorías decuctivas	Voces de los estudiantes agrupadas por temas	Categorías inductivas	Códigos
Habilidades Transferibles	Habilidades Sociales	"es muy importante la comunicación, la comunicación asertiva ya que es esa capacidad de entender a la persona y compartir lo que siente en el momento sin importar que" (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)	Comunicación asertiva	CA
		"Yo siento que para llevarse bien con los demás se necesita saber comunicarse" ((Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)		
		"Promover el diálogo para evitar la agresión dentro del conflicto" (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)		
		"Yo diría que una habilidad es como una capacidad que uno tiene, que puede usar en distintas situaciones, como hablar con alguien" (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)		
		"sirve para saber cómo comportarse con las otras personas, por ejemplo uno tiene que saber		

		escuchar o saber hablar sin ofender” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)		
	Habilidades emocionales	“Reconocer el punto del vista del otro, para comprender y llegar a acuerdos”(Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)	Comprensión del otro	CO
		“Una habilidad que ayuda a relacionarse es la empatía, como ponerse en los zapatos del otro, entender qué siente y no juzgar” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)		
		“Entendiendo por qué ese compañero está teniendo conflicto” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)		
		“entender y actuar para ayudar a la otra persona” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)		
		“Comprender sus pensamientos y sus ideas [...] y siempre tratarlos de buena manera” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)		
	Habilidades emocionales	"permiten a uno regular sus emociones por ejemplo en una discusión le ayudan a reaccionar de forma no tan violenta para evitar a la persona o, hacer algo de lo que después se pueda arrepentir" (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)	Gestón de emociones	GE
		“me identifico con mis emociones negativas” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025),		
		“me pongo a llorar” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)		
		“estando callado e ignorar la situación” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)		
Habilidades cognitivas	“preguntar, entender el problema y dar una posible solución” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025).	Resolución de problemas	RP	
	“Yo diría que una habilidad es como una capacidad que uno tiene, que puede usar en distintas situaciones, como hablar con alguien o resolver un problema” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)			
	“ver si esta persona me sirve para bien o para mal” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)	Relación con otros	RO	
	“analizar bien a las personas, escucharlas y hacerlas sentir cómodas” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)			
	"el pensamiento crítico, la negociación, la toma de decisiones en situaciones en las que se pueda necesitar y tomar algunas decisiones en conjunto, un gran ejemplo sería con una pareja"			

		(Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)				
		“analizar bien a las personas, escucharlas y hacerlas sentir cómodas” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)				
		“nos ayuda a reflexionar y ver la realidad de la otra persona” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)				
Sexo-afectividad	Sexualidad	“Está marcado por las experiencias sexuales que va ligado a las atracciones físicas hacia otras personas y también como las experiencias” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)	Componente fisiológico	CF		
		"yo también lo aconsejaría sobre las medidas de protección que debería usar también respetar las demás personas y todo lo que sucede durante ese acto”(Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)				
		" la sexualidad no solamente es educarlos en cuidarse para no contagiarse enfermedades de transmisión sexual y no quedar embarazados. Las relaciones amorosas y sexuales conllevan mucho más que solamente el apartado físico y también debemos concientizarlos para que sepan tomar unas decisiones con las cuales no se puedan llegar a arrepentir." (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)				
		"explorar su cuerpo, digamos a tocar sus partes íntimas"(Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)				
		"orientaría para que se conociera más a él mismo y que tome buenas decisiones a un futuro”(Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)				
		"encontrar su identidad o saber bien cuál es su ubicación sexual”(Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)			Preferencias sexuales	PS
		“para mí las personas en general pueden estar con quien quieran ya sean hombres o mujeres”(Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)				
		“Personas que se identifican como asexuales, el concepto de sexo-afectividad se enfocaría más en lo afectivo que en lo sexual o, también podría haber relaciones sexuales pero las personas asexuales lo harían para poder complacer a su pareja” (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)				
		“no lo juzgaría, pues porque cada persona tiene sus criterios también tal vez esa persona no quiera tener nada en este momento solamente queda es tener sexo y ya que de hecho no hay				

		nada de malo en eso" (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)							
		"y para mí sería respetar la decisión de cada persona, porque digamos que tratar de obligar a una persona a tener relaciones y no sería el hecho"(Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)							
	Afectividad		"Tener una conexión emocional para generar confianza en la amistad" (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)	Conexión emocional	CE				
			"Tenerle de inmediato alguna emoción"(Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)						
			"El acercamiento siento que sería lo principal para mí construir relaciones sexo afectivas"(Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)						
			"El principal reto que encuentro para construir una relación sexual afectiva es encontrar a alguien en quien se pueda confiar y tener una conexión mutua" (Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)						
			"Para mí es más importante la afectividad en una relación, porque ayuda para el desarrollo y mantenimiento de la de la relación y pues también tiene que ver mucho con la conexión emocional que tiene estas dos personas"(Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)						
			"Mi motivación es que por medio de una relación nos llevemos bien y compartamos momentos bonitos y así poder compartir los mismos deseos"(Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)						
							"Su responsabilidad afectiva, confianza, su manera ser, comprensión y apoyo"(Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)	Responsabilidad afectiva	RA
							"Los retos que se encuentran es que se encuentran personas que no saben lo que quieren es decir que no tienen responsabilidad"(Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)		
							"Su responsabilidad afectiva, confianza, su manera ser"(Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)		
							"Para mí es importante el apoyo emocional ya que siento que me transmite seguridad y no sentirme presionada a la hora de actuar hablar comunicarme y además que sepa lo que quiera"(Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)		
				Apoyo emocional	AE				

		“Es demasiado importante para mí ya que esa persona siempre estará para ti sin importar la situación en la que estés”(Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)	
		“Es muy importante Ya que te hace sentir entendido con esa persona y sabes que cualquier cosa que le digas esa persona siempre estará ahí apoyándose”(Estudiante del grado 1101, comunicación personal, 2025)	
	<i>Nota: Elaboración propia.</i>		

5.4. Productos de la investigación.

Con relación a lo abordado a lo largo de este capítulo, como resultado del proceso investigativo desarrollado con el grado 1101 de la Institución Educativa Manuela Beltrán, se busca generar en el colegio la necesidad de crear apuestas pedagógicas de intervención enfocadas en el fortalecimiento de las habilidades transferibles, presentándolas a los y las estudiantes como una herramienta que les permita mantener relaciones sexo-afectivas que propicien su bienestar integral. Es por esto, que se generaron dos productos principales que buscan consolidar los aprendizajes construidos y fortalecer conceptualmente las categorías principales de esta investigación en el contexto escolar: **una cartilla interactiva y un podcast participativo.**

La cartilla interactiva: *“Habilidades transferibles en acción: claves para la construcción de relaciones sexo-afectivas”* (ver en **Anexo J**), se concibe como una herramienta pedagógica de acompañamiento e intervención, diseñada específicamente para los y las estudiantes del grado 1101. Su propósito es fortalecer, desde una perspectiva reflexiva y experiencial, los conceptos y prácticas asociadas a las habilidades transferibles (sociales, emocionales y cognitivas), así como la construcción de relaciones sexo-afectivas saludables.

Este recurso didáctico está estructurado en forma de secuencia didáctica, basada en las técnicas de intervención propias de trabajo social que fueron aplicadas durante las

sesiones de taller investigativo, pues en los resultados presentados anteriormente, se evidencia que los y las estudiantes que hicieron parte de estos espacios, reflejan una percepción más amplia y profunda de lo que implican las habilidades transferibles en la construcción de relaciones sexo-afectivas, lo que demuestra la pertinencia de esta propuesta pedagógica enfocada en la intervención y que se fundamenta desde el trabajo social.

Por lo tanto, esta propuesta alineada con el enfoque del Trabajo Social, también constituye un aporte metodológico que invita a repensar la educación sexual de la IEMB en clave de afectividad y las habilidades transferibles, respondiendo a los desafíos identificados desde el contexto escolar de los estudiantes del curso 1101.

Como producto audiovisual, el podcast: *“Relatos de sexo-afectividad de 1101: construyendo relaciones con sentido desde las habilidades transferibles”*, fue construido de manera colaborativa por estudiantes del grado 1101 tras su participación en talleres aplicados durante el proceso investigativo. En este espacio, los y las estudiantes expresaron sus reflexiones personales sobre las relaciones sexo-afectivas, desde su comprensión de las habilidades transferibles y su incidencia en la vida cotidiana.

El podcast evidencia una apropiación significativa de los conceptos trabajados, permitiendo visibilizar sus voces en torno a temas como el respeto, la madurez emocional, el consentimiento, la identidad sexual y la importancia del autocuidado. Asimismo, se reconocen posturas críticas frente a la forma en que se abordan la afectividad y la sexualidad en el ámbito escolar, y se plantean propuestas sobre cómo orientar a pares en situaciones relacionadas con vínculos sexo-afectivos.

Este producto, además de consolidar aprendizajes, representa una estrategia de comunicación alternativa, inclusiva y transformadora, que surge a raíz del trabajo social y que favorece el protagonismo de los adolescentes y aporta a la generación de escenarios seguros para el diálogo sobre temas dentro de la institución.

5.4.1. Aplicabilidad de productos en la Institución Educativa Manuela Beltrán.

Los productos generados en el marco de esta investigación, están diseñados para ser integrados como recursos educativos dentro de los procesos institucionales que promueven la formación integral de los y las estudiantes. Su implementación responde tanto a las orientaciones del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como a las necesidades y objetivos establecidos en el Proyecto Transversal de Educación Sexual vigente.

La cartilla, constituye una herramienta didáctica que permite abordar de manera transversal el fortalecimiento de habilidades sociales, emocionales y cognitivas en el contexto de las relaciones sexo-afectivas adolescentes. De acuerdo al PEI, esta puede ser concebida desde el enfoque pedagógico institucional de Enseñanza para la Comprensión (EpC), promoviendo procesos de reflexión, diálogo y autoconocimiento. Este material, además de ser coherente con el marco conceptual del PEI que resalta el desarrollo de competencias ciudadanas, la comunicación asertiva y el liderazgo, se articula con los objetivos del Proyecto Transversal de Educación Sexual al fomentar la toma de decisiones autónomas y responsables, el respeto por la diferencia, y el reconocimiento de la sexualidad como parte del proyecto de vida de los estudiantes.

Por su parte, el podcast, construido con la participación activa de estudiantes del grado 1101, se convierte en un recurso audiovisual que recoge y amplifica las voces juveniles sobre sus vivencias, percepciones y aprendizajes respecto a la sexualidad y las relaciones afectivas. Su carácter experiencial y reflexivo no solo contribuye a la construcción de espacios de diálogo y escucha empática en el aula, sino que puede ser utilizado como material de sensibilización y formación en jornadas pedagógicas, foros estudiantiles y actividades del área de Ética y Religión, que lidera el Proyecto Transversal de Educación Sexual.

De este modo, se potencia el valor pedagógico del podcast como estrategia que visibiliza el pensamiento estudiantil y favorece procesos de comprensión emocional y crítica.

Ambos productos se ajustan a la política institucional sobre el uso de recursos educativos, entendidos como herramientas que promueven ambientes de aprendizaje significativos, tal como lo establece el PEI: “objetos culturales usados intencionalmente en la mediación pedagógica [...] para apoyar, sustentar, consolidar y enriquecer los procesos de aprendizaje y el desarrollo integral de los y las estudiantes”. Asimismo, su contenido se alinea con los principios de inclusión, participación y respeto a la diversidad que caracterizan tanto al modelo pedagógico como a la proyección formativa de la institución.

Por lo tanto, se propone que la cartilla sea implementada como recurso guía en el desarrollo de actividades de aula, mesas temáticas y procesos de orientación escolar, mientras que el podcast puede ser reproducido en espacios grupales o de comunidad educativa, generando reflexión y debate alrededor de las reflexiones entono a relaciones sexo-afectivas desde una mirada juvenil, contextual y educativa. Su aplicabilidad permitirá no solo reforzar los objetivos institucionales, sino también responder a las problemáticas detectadas en el diagnóstico, desde una perspectiva formativa, creativa y transformadora.

6. Conclusiones

Por último en esta investigación, y nuevamente en línea con Baptista, et.al (2014) quienes especifican que en este último capítulo es importante “señalar qué lecciones se aprendieron con el estudio y si los hallazgos confirman o no el conocimiento previo, además de proponer acciones” (p.522), por lo que a continuación se desarrollaran las conclusiones finales del estudio.

En primera instancia, teniendo en cuenta los objetivos de investigación planteados al inicio del estudio y los resultados obtenidos gracias al proceso investigativo. Inicialmente, con relación al objetivo específico: “Describir las habilidades transferibles (habilidades sociales, cognitivas y emocionales) con las que cuentan los y las estudiantes”:

- Es posible concluir que los y las estudiantes del curso 1101 sí reconocen y ponen en práctica las habilidades transferibles, especialmente las sociales y cognitivas en contextos que les exigen trabajar en equipo o generar debate, esto se demuestra en la forma en que asumen estas situaciones tanto de forma individual como en grupo, pues buscan priorizar el diálogo, la comunicación, colaboración, negociación, y entendimiento del otro. Sin embargo, se evidencian limitaciones en la aplicación de estas cuando se enfrentan a un conflicto, pues lo asumen de tal forma que sobrepasan límites de respeto con el otro y no llegan a solucionarlo.
- En línea con esto, se concluye también que las habilidades emocionales presentan un desarrollo desigual entre los estudiantes, pues si bien hay quienes logran identificar y regular sus emociones al enfrentarse a situaciones de vulnerabilidad o conflicto, hay varios que aún tienen dificultades para llegar a eso o que no comprenden conceptos fundamentales como la empatía. Esto se evidencia de forma muy notoria, en la dificultad que tienen para vincular estos aspectos que hacen parte de las habilidades emocionales con sus relaciones sexo-afectivas, pues se les dificulta hacer el

procesamiento implica percibir, comprender y regular las emociones, lo que refleja limitaciones en la inteligencia emocional por parte de varios estudiantes del curso.

- En contraste con lo anterior, es posible concluir que las habilidades cognitivas y sociales se encuentran más consolidadas en los y las estudiantes, pues demuestran capacidades notorias para analizar contextos, tomar decisiones haciendo uso del pensamiento crítico, practicando la negociación con sus iguales en diferentes situaciones, siendo capaces de generar debate por medio de la comunicación, cuestionando y escuchando lo que otro tiene por decir, además de buscar la colaboración entre ellos cuando se trata de trabajo en equipo.

De igual forma, considerando sus reflexiones sobre la toma de decisiones como en la identificación de implicaciones afectivas en sus relaciones sexo-afectivas, se destaca en ellos la presencia de habilidades cognitivas superiores, pues tienen capacidades para la resolución de problemas, la toma de decisiones y el pensamiento crítico.

Ahora bien, lo que refiere a al segundo objetivo específico de la investigación:

“Reconocer las principales motivaciones de los y las estudiantes para la construcción de relaciones sexo-afectivas”:

- Se concluye que, estas motivaciones están influenciadas principalmente por factores emocionales y afectivos, más que por el componente sexual, esto se hizo evidente ya que la mayoría de estudiantes priorizan aspectos como la conexión emocional, la confianza y el apoyo mutuo como condicionantes para decidir mantener una relación de éste índole, lo que implica una comprensión más profunda de la afectividad en contraste con la sexualidad.
- De cara a lo anterior, se concluye además que el apoyo emocional es altamente valorado por los y las estudiantes en sus relaciones sexo-afectivas, pues lo consideran una muestra directa de afecto y cuidado. Pues si bien, en estas relaciones también le

encuentra valor al componente de la sexualidad, entendido principalmente desde la atracción física por otra persona, en los y las estudiantes hay una búsqueda más insistente en el acompañamiento emocional que puede llegar a ofrecer la otra persona en este tipo de relaciones.

- En este sentido, también es posible concluir que la principal motivación de los y las estudiantes para establecer una relación sexo-afectiva es consolidarla en la formalidad de una pareja o noviazgo, pues de acuerdo a sus experiencias, pueden llegar a tener relaciones solo de índole sexual de forma ocasional y también relaciones afectivas que no traspasan a lo sexual, y ninguna de estas formas de entablar relaciones se traduce a formalizar una pareja, solo es posible llegar a esto si en la otra persona encuentran vínculo desde la sexo-afectividad.

Por otro lado, en lo que respecta al tercer objetivo específico del estudio: “Explicar las percepciones de los y las estudiantes sobre las habilidades transferibles y las relaciones sexo-afectivas en el contexto escolar.”

- Se logra concluir que, existen dificultades para la comprensión conceptual sobre lo que es la sexo-afectividad en algunos de los y las estudiantes, pues de acuerdo al análisis de datos se evidenciaron percepciones en las que fragmentan el vínculo sexual del afectivo, demostrando así que parte del grupo de estudiantes no concibe la sexo-afectividad como una experiencia integrada, y que más bien manifiestan que la sexualidad como un componente aislado, lo que sugiere que para ellos hay una separación entre el cuerpo y las emociones y sentimientos.
- De igual forma, a partir del análisis realizado se concluye que los y las estudiantes del curso 1101 perciben las habilidades transferibles como herramientas que les permiten llevar relaciones interpersonales asertivas y respetuosas, destacando entre estas la comunicación, el manejo de sí mismos, el pensamiento crítico, y la colaboración, lo

que les permite en diferentes situaciones tomar decisiones pensando en sus consecuencias y en cómo se sentirán con estas en el futuro, reconocer la postura del otro y comprenderla, expresar sus posturas y opiniones respetando las de los demás y brindar apoyo o acompañamiento a los demás cuando lo ven necesario.

En esta misma línea, alrededor del objetivo general de esta investigación: “Identificar las habilidades transferibles en la construcción de las relaciones sexo-afectivas de los y las estudiantes”:

- Es posible determinar que, en la construcción de sus relaciones sexo-afectivas los y las estudiantes ponen en práctica las habilidades transferibles, especialmente las sociales y cognitivas, resaltando la toma de decisiones, colaboración, comunicación y pensamiento crítico, que si bien presentan oportunidades de mejora frente a su aplicabilidad especialmente en situaciones de conflicto, existe una apropiación de la importancia de estas habilidades para la construcción de sus relaciones de pareja o sexo-afectivas.
- Es posible concluir además, que existen retos importantes relacionados al fortalecimiento de habilidades emocionales, ya que estas influyen directamente en el componente afectivo que reconocen los y las estudiantes en sus relaciones de pareja. Estos retos se manifiestan en dificultades como la gestión de emociones intensas y la construcción de vínculos basados en la empatía, lo que pone en reafirma la importancia de generar procesos en los que se fomente el desarrollo consciente de habilidades sociales, emocionales y cognitivas desde experiencias significativas.

Consecuentemente, se generan conclusiones alrededor del aporte que esta investigación realiza al trabajo social. Así que, de acuerdo a la creación de la cartilla interactiva y el podcast como productos del proceso investigativo, demuestra el potencial del Trabajo Social para diseñar recursos pedagógicos que trascienden lo informativo y propician

procesos de intervención con base en la reflexión crítica, expresión emocional y la construcción de conocimiento a partir de experiencias. Desde una perspectiva metodológica, esta herramienta constituye una forma innovadora de intervención socioeducativa que promueve la construcción de relaciones sexo-afectivas saludables, reafirmando el rol del profesional en Trabajo Social como facilitador de espacios formativos transformadores en contextos escolares.

De igual forma, se concluye que de acuerdo a los resultados obtenidos a través de la aplicación de talleres fundamentados en técnicas propias del Trabajo Social, evidencian la efectividad de la intervención profesional en contextos educativos. La metodología empleada permitió a los y las estudiantes del grado 1101 ampliar su comprensión sobre las habilidades transferibles y su relación con las dinámicas sexo-afectivas, generando no solo aprendizajes conceptuales, sino también posturas críticas frente a cómo se aborda la educación sexual en su institución, pues de manera significativa, expresaron su interés en una formación que no se limite a lo biológico, sino que contemple dimensiones emocionales y afectivas. Esto, reafirma la pertinencia del Trabajo Social para diseñar estrategias pedagógicas centradas en el sujeto y sus contextos, promoviendo en este caso una educación sexual más integral.

Ahora bien, frente a los aportes de esta investigación a la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos, se concluye esta realiza una contribución significativa al hacerse evidente cómo a través de estrategias fundamentadas en el Trabajo Social, es posible fomentar una comprensión más integral y humanizada de la sexualidad en el contexto escolar. La comprensión que lo estudiantes generan a partir de estas, trasciende el enfoque tradicional, promoviendo una educación sexual que articula dimensiones emocionales y afectivas.

En este sentido, la propuesta pedagógica desarrollada desde este estudio responde de manera directa a los principios de la Política Nacional, al fortalecer competencias ciudadanas

y promover el ejercicio informado, autónomo y responsable de los derechos sexuales y reproductivos, mediante la participación activa, crítica y reflexiva de adolescentes en su proceso formativo.

En este sentido, se le presenta a profesionales de Trabajo Social la posibilidad de aplicar los hallazgos de esta investigación, para diseñar programas educativos y de acompañamiento que integren las habilidades transferible, con un enfoque preventivo y formativo para lo construcción de vínculos, esto por medio de procesos de reflexión con base a experiencias personales de los adolescentes, lo que permita en ellos una mejor comprensión de la forma en que generan relaciones interpersonales que implican el componente sexo-afectivo.

7. Recomendaciones.

Es así que, a raíz de las conclusiones de esta investigación se proponen diferentes recomendaciones por parte de la profesional en formación en Trabajo Social. Dirigidas a la Institución Educativa Manuela Beltrán:

- Realizar por parte de la orientación escolar (área que compete y se relaciona con el quehacer profesional del trabajo social en el ámbito escolar) una actualización del Proyecto Transversal de Educación Sexual, en el que se incluya el fortalecimiento de habilidades transferibles que son fundamentales para el desarrollo de los y las estudiantes en diferentes ámbitos de la vida, y cómo se demuestra a lo largo de esta investigación influyen directamente en la construcción de relaciones sexo-afectivas de los y las estudiantes del grado 1101.

De acuerdo con los resultados de esta investigación, dicho proyecto debería poner especial énfasis en fomentar la apropiación y el desarrollo de habilidades sociales (como la comunicación, la colaboración y la negociación) y emocionales (como el autocontrol, la regulación y el reconocimiento de emociones y la empatía) especialmente en situaciones de conflicto, sin dejar de promover las habilidades cognitivas que ya se encuentran consolidadas en los y las estudiantes.

Asimismo, estas habilidades deben vincularse con la construcción de relaciones de pareja las cuales están determinadas por la sexo-afectividad, un componente que también debe fortalecerse. Lo que permita que los y las estudiantes reconozcan la sexualidad como una experiencia de intimidad que implica el reconocimiento físico propio y del otro, orientada al placer y la reproducción, pero también complementada por el componente afectivo en el que se integran sentimientos y emociones hacia otra persona.

- Se recomienda además, reconocer el componente afectivo y no solo el sexual para la formación en sexualidad de los y las estudiantes, pues se hace evidente que, si bien es necesario educarlos en cuanto a las implicaciones y riesgos físicos que existen respecto a la sexualidad entendida desde el encuentro corporal con el otro para la búsqueda del placer y la reproducción, no se puede dejar de lado el componente afectivo que generalmente también está presente y que incluso antecede al encuentro sexual. Educar a los y las estudiantes sobre sexualidad sin tener en cuenta el componente afectivo que muchas veces este acarrea, puede desencadenar otro tipo de riesgos que pueden estar vinculados a factores sociales, emocionales y cognitivos que perjudiquen su relacionamiento en otros ámbitos de la vida, como lo es desarrollar mayor vulnerabilidad a sufrir daño emocional, la incapacidad para construir vínculos sanos y respetuosos, y la dificultad para tomar decisiones propias que aseguren su bienestar, entre otras.
- De acuerdo a la aplicabilidad propuesta de los productos de la investigación, se recomienda a la institución hacer uso de la cartilla interactiva “Habilidades Transferibles en acción: claves para la construcción de relaciones sexo-afectivas” con los y las estudiantes de la institución que se encuentran en la etapa de la adolescencia, ya que esta se constituye como una herramienta pedagógica valiosa que puede ser utilizada por docentes y demás profesionales de la institución. Su propósito es fortalecer, tanto desde lo conceptual como desde la vivencia experiencial, el desarrollo de habilidades transferibles y la comprensión de las relaciones sexo-afectivas en los y las estudiantes.

Ahora bien, las dirigidas a la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca:
- Crear una electiva o componente, en el que se pueda profundizar y fortalecer desde la formación en Trabajo Social las competencias en pedagogía, que si bien están

inmersas de forma implícita en el ejercicio profesional especialmente en la praxis, y que en este caso fueron necesarias para la investigadora porque el ámbito educativo así lo exige, también es fundamental para el trabajo con individuos, familias, grupos y comunidades en diferentes contextos en los que el Trabajo Social hace presencia o incluso puede emerger.

- Se sugiere revisar el plan de estudios del programa de Trabajo Social que actualmente ofrece la universidad, con el fin de incorporar espacios formativos específicos sobre la intervención con población adolescente. Aunque el currículo contempla un componente general sobre los ciclos vitales del ser humano, se propone incluir una asignatura electiva orientada a quienes deseen profundizar en el trabajo con esta población. Esta propuesta surge de la experiencia de la investigadora, quien, a pesar de contar con conocimientos básicos para abordar su estudio con adolescentes, tuvo que realizar una preparación adicional y autónoma para desarrollar adecuadamente las categorías de investigación relacionadas con este grupo.
- A la comunidad universitaria que hace parte del programa de Trabajo Social, se le recomienda usar la presente investigación como insumo que motive procesos de investigación e intervención entorno a las habilidades transferibles y la sexo-afectividad como categorías emergentes, las cuales puedan ser abordadas en diferentes contextos y realidades sociales, pues los antecedentes de este estudio reflejan el poco abordaje y profundización se le han dado a estas específicamente desde Trabajo Social, lo que devela una oportunidad para esta ciencia social de generar propuestas en pro de la producción de conocimiento científico sobre estos conceptos teóricos.

Finalmente, a la disciplina de Trabajo Social:

- Desde los hallazgos de esta investigación se recomienda que el trabajo social fortalezca su papel en los contextos educativos mediante la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo integral del estudiantado, priorizando en la intervención el reconocimiento de experiencias propias de esta población, para que entorno a ellas se pueda generar conocimiento, posturas propias, y espacios en los que se puedan compartir sus intereses y necesidades. Esto implica un enfoque más preventivo, formativo y transformador, que vaya más allá del abordaje de conflictos o problemáticas, posicionando al trabajo social como un agente clave en la construcción de relaciones entornos escolares inclusivos y seguros.

8. Referencias.

- Alcaldía de Soacha. (2024). ¡El desarrollo es el plan! Plan de Desarrollo 2024 - 2027. Plan de Desarrollo Municipal. Recuperado de:
<https://socharadioonline.com/2024/05/03/descarga-el-plan-de-desarrollo-alcaldia-de-soacha/#>
- Ardila, D. (2021). Los cuchos están con el bla, bla, bla y nosotros en el zua, zua, zua : El despliegue de las sexualidades escolares en estudiantes adolescentes de un colegio público en Bogotá, Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de:
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/81593>
- Arroyave, M. (2020). Construcción del vínculo afectivo en la adolescencia. Revista Trabajo Social, (28), 27–37. Recuperado de
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistraso/article/view/343998>
- Ascencio, L. (2022). El juego de roles, estrategia para desarrollar el aprendizaje significativo. Herramientas pedagógicas: manual para la creación de textos en el aula. (pp. 67-89). Recuperado de: <https://doi.org/10.35985/9786287501591.4>
- Ayala, D, et.al. (2018). Relación entre las habilidades sociales, las dificultades en las relaciones interpersonales y la empatía en un grupo de adolescentes de grado 9, 10 y 11 de la institución educativa Liceo Caucasia. Universidad de Antioquia. Recuperada de: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16328>
- Baptista, P. et.al. (1991). Metodología de la Investigación. Recuperada de: Recuperada de:
https://drive.google.com/file/d/14x_o4wkRYhslBpMGdHnCQLEq2FqDouKe/view?usp=drive_link

- Baptista, P. et.al. (2014). Metodología de la Investigación. 6ª Edición. Recuperada de:
https://drive.google.com/file/d/1diZ5Ec_XqGLPeVm4IvfX9vDYsk_MyQB/view?usp=drive_link
- Barrera, L. & Noble, A. (2022). Propuesta desde la Gestión Asociada para la implementación de un proceso formativo en educación sexual a estudiantes de la Institución Educativa Departamental Agropecuaria Sierra Nevada de Santa Marta del Municipio de Fundación en el Departamento del Magdalena. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperada de: <https://hdl.handle.net/10656/14633>
- Boccardi, F. (2020). Lo sexual y lo reproductivo: Una genealogía de las definiciones de sexualidad en la arena discursiva internacional de los derechos. *Kairos: Revista de temas sociales*. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7727766>
- Calero, E et.al (2017). Abordaje de la sexualidad en la adolescencia. *Humanidades Médicas*, 17(3), 577-592. Recuperado de:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202017000300010&lng=es&tlng=es.
- Cano, J. (2019). El cuerpo erótico en la escuela: “Una deconstrucción narrativa de la constitución del erotismo sexual en el ámbito escolar”. Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/11626>
- Carbonero, A., & Páez, D. (1993). Afectividad, cognición y conducta social. *Psicothema*, 5(Sup), 133-150. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709910.pdf>
- Cárdenas, S y Castiblanco, J. (2021). Ciudadanía sexual: abordando la sexualidad adolescente en tiempos de pandemia por covid-19. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Recuperado de: <https://repositorio.unicolmayor.edu.co/handle/unicolmayor/5547>

- Carrasco, C. (2018). “Estrategia educativa sustentada en las teorías de Isabel Paula y Daniel Goleman para mejorar las habilidades sociales mediante las sesiones de tutoría en los estudiantes de 6° grado del nivel primario de la Institución Educativa N° 14936, Distrito Huarmaca, Provincia Huancabamba, Región Piura - año 2017. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12893/7023>
- Castro, J. (2021). Sistematización de la experiencia de la práctica profesional en el fortalecimiento de habilidades para la vida desde la dimensión psicosocial en los estudiantes de los grados 8, 9 y 10 del Colegio Americano de Apartadó-Antioquia en el primer semestre del año 2021. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/16731/1/UVDT.P_CastroMerlin_2021.pdf
- Cedillo, E. et.al (2023). Acción del Trabajador Social en el ámbito educativo. Recuperado de: <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/843/1579>
- Chacón, G. y Cubillos, M. (2018). Estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar a partir de la formación en habilidades para la vida de los estudiantes de 6, 7 y 8 del Colegio Policarpa Salavarrieta. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Recuperado de: <https://repositorio.unicolmayor.edu.co/handle/unicolmayor/3600>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 6. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- David, E. et.al. (2019). La educación sexual en niños, niñas y adolescentes de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento. Municipio de Carepa. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10656/10158>
- Díaz, D., & Girón, E. (2022). Conocimientos sobre sexualidad en estudiantes de los grados 10° y 11° en una institución educativa de la ciudad de Ibagué. Corporación

- Universitaria Minuto de Dios. Recuperado en 10 de Septiembre del 2024, de:
<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/16104>
- Extremera, N. y Fernández, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2869>
- Fernández, Y, et.al. (2018). Imaginarios sociales sobre la sexualidad : construcción de significados en los estudiantes. Universidad de Antioquia. Recuperado en 02 de Septiembre del 2024, de: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/19308>
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6th ed.).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020). Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe. Recuperado de:
https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2020-07/Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC_0.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). Las 12 habilidades transferibles del Marco Conceptual y Programático de UNICEF. Recuperado de:
<https://www.unicef.org/lac/media/30756/file>
- Gallego, D. et.al. (2007). *Educación de las emociones*. Recuperado de:
https://www.academia.edu/download/40590131/libro_educar_emociones.pdf
- Garzón, R. (2020). Violencia en las relaciones erótico-afectivas entre adolescentes. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de:
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/77397>
- Gobernación de Cundinamarca. (2010). Ordenanza No. 0280 de 2015. Recuperado de:
<https://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/7b04a3b3-8bcc-4647-a19f-935178770838/Ordenanza%2Bprimera%2Binfancia%2B2.pdf?CACHEID=ROOTW>

[ORKSPACE-7b04a3b3-8bcc-4647-a19f-935178770838-o..w-](https://www.academia.edu/download/51428511/12_EDUCAR_EN_LA_AFECTIVIDAD.pdf)

[BS&CONVERT_TO=url&MOD=AJPERES](https://www.academia.edu/download/51428511/12_EDUCAR_EN_LA_AFECTIVIDAD.pdf)

González, E. (2002). Educar en la afectividad. *Madrid, Universidad Complutense de Madrid.*

Recuperado de:

https://www.academia.edu/download/51428511/12_EDUCAR_EN_LA_AFECTIVIDAD.pdf

Grupo de Trabajo para la Educación Secundaria. (2022). Evidencias sobre los resultados de aprendizaje de los adolescentes en contextos frágiles: Un análisis general. Recuperado de:

<https://inee.org/sites/default/files/resources/4538%20Learning%20outcomes%20SPANISH%20FINAL.pdf>

Hernández, L. (2018). Propuesta metodológica para el diseño de encuestas afectivas aplicadas en estudios de opinión. Universidad Veracruzana. Centro de Estudios de Opinión y

Análisis. Recuperado de: <https://www.uv.mx/eeo/files/2018/10/Lucero.pdf>

Herrera, F. (2001). Habilidades cognitivas. *Notas del departamento de Psicología Evolutiva y de la educación.*(Universidad de Granada. España). Recuperado de:

https://moodle.uneg.edu.ve/pluginfile.php/269389/mod_resource/content/1/Habilidades%20cognitivas.pdf

Herrera, J., et.al. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (34),

201-209. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3167104>

Herrera, J y Rubio, J. (2022). Promoción de la salud sexual y reproductiva con lxs

adolescentes beneficiarixs de la organización “viviendo un sueño” para prevenir maternidades y paternidades tempranas. Recuperado de:

<https://repositorio.unicolmayor.edu.co/handle/unicolmayor/5767>

Indian J Psychiatry. (2012). Determinantes sociales de la salud sexual. Recuperado de:

<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3440902/#ref1>

InsightShare. (2006). Una Mirada al Video Participativo. Recuperado de:

<https://sgp.undp.org/images/Insights%20into%20Participatory%20Video%20-%20A%20Handbook%20for%20the%20Field%20Spanish.pdf>

Institución Educativa Manuela Beltrán. (2025). Educando la sexualidad ¡Reconocimiento de Todos! Proyecto Transversal de Educación sexual.

Institución Educativa Manuela Beltrán (2023). PROYECTO EDUCATIVO

INSTITUCIONAL P.E.I. *¡Caminando con Honestidad, tolerancia y Comunicación, fortalezo mi proyecto de vida!* Resolución de aprobación No. 028 de junio de 2.004; emanada de la Alcaldía de Soacha.

Jones, D. (2010). Sexualidades adolescentes: amor, placer y control en la Argentina contemporánea. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Ciccus. Recuperado de:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100818100700/jones.pdf>

Laverde, D. (2018). “Clubes de convivencia” fortaleciendo las habilidades sociales de los adolescentes y jóvenes vinculados a Idipron sede Perdomo en convenio con la Cruz Roja Colombiana seccional Cundinamarca y Bogotá durante el año 2018. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Recuperado de:

<https://repositorio.unicolmayor.edu.co/handle/unicolmayor/4811>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de Febrero de 1994.

D.O. No. 41.214.

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de

Noviembre de 2006. D.O. No. 46.446.

Ley 1581 del 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. 17 de Octubre de 2012. D.O. No. 48.587.

Ley 1620 del 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de Marzo del 2013 D.O. No. 48.733.

Loaiza, J. & Castro, J. (2020). Capacidad de adaptación al cambio desde la formación en habilidades para la vida, impartidas por las profesionales en formación, a los estudiantes del liceo femenino Mercedes Nariño. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de: <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/12871>

Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22. Recuperado de :<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

Mata, L. (2020). El taller como técnica de investigación cualitativa. Recuperado de: <https://investigaliacr.com/investigacion/el-taller-como-tecnica-de-investigacion-cualitativa/>

Mazo, A. (2021). Salud sexual y salud reproductiva: Conocimientos, actitudes y prácticas de jóvenes entre 14 y 19 años del Municipio de San José de la Montaña, Antioquia, Recuperado de: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/27406>

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2021). Capítulo 2: Salud Sexual. Programa Hablemos de todo. Chile. Recuperado de: <https://hablemosdetodo.injuv.gob.cl/hablemos-de-salud-sexual/>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2010). Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/libro%20politica%20sexual%20sept%2010Muni>

Moreno, H. (1995). Relaciones sexuales. *debate feminista*, 11, 5-16. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/42625341>

- Moreta, R., & Zumba, D.(2022). Afectividad, Regulación Emocional, Estrés y Salud Mental en adolescentes del Ecuador en tiempos de pandemia. Revista de Psicología de la Salud, 10(1). Recuperado de:
<https://revistas.innovacionumh.es/index.php/psicologiasalud/article/view/1370>
- Ortega, F. (2015). Relaciones afectivo-sexuales durante la adolescencia: un estudio sobre el comportamiento violento entre los iguales y en la pareja (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Montería, Córdoba. Recuperado de:
<https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/12719/2015000001126.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, J. (2017). El trabajo social en el entorno educativo español. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, núm. 22, pp. 215-226. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/journal/3221/322153762013/html/>
- Pérez, O. (2022). Redes afectivas y emocionales en la escuela: Alternativas al amor romántico. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Retomado de:
<https://repositorio.unicolmayor.edu.co/handle/unicolmayor/6739>
- Pico, D y Sánchez, M. (2018). Consolidación del observatorio de sexualidad policarpista como un espacio de formación en derechos sexuales y reproductivos, para los estudiantes del colegio Policarpa Salavarieta (sede a). Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Recuperado de:
<https://repositorio.unicolmayor.edu.co/handle/unicolmayor/4863>
- Pinedo, A. (2024). Habilidades Blandas como Factor Clave para la Mejora de la Convivencia Escolar. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 17(2), 216-230. Recuperado de: <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.550>

Plan Nacional de Desarrollo (PND) (2022). Colombia: potencia mundial de la vida.

Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/plan-nacional-de-desarrollo-2022-2026-colombia-potencia-mundial-de-la-vida.pdf>

Pulido, M., & Shambach, C. (2019). Habilidades sociales desarrolladas en niños, niñas y adolescentes entre 11 y 15 años mediante los programas educativos ofrecidos en la Fundación Levántate y Anda de la localidad de Barrios Unidos entre el segundo semestre del año 2018 y primer semestre del 2019. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de: <https://repository.uniminuto.edu/xmlui/handle/10656/7750>

Segura, D. et.al. (2022). Proyecto de intervención desde trabajo social para la formación en habilidades para la vida que fortalezcan las relaciones interpersonales de los estudiantes de grado sexto de la institución educativa san ángel. Recuperado de: <https://repositorio.unicolmayor.edu.co/handle/unicolmayor/6487>.

Secretaría de Educación y Cultura de Soacha. (2015) Plan Decenal Municipal de Educación. Recuperado de: <https://www.soachaeducativa.edu.co/wp-content/uploads/2023/04/PLAN-DECENAL-DE-EDUCACION-2015-2025.pdf>

Solís, A, et.al. (2023). Impacto de afectividad y habilidades resilientes en la salud mental de adolescentes: fin del confinamiento. Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 8(36), 5. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9016459.pdf>

Vega, K (2019). Conflicto y habilidades para la vida: resignificación desde las voces de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Gonzalo Mejía. Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/15181>

Zumba, D., & Moreta, R. (2022). Afectividad, Regulación Emocional, Estrés y Salud Mental en adolescentes del Ecuador en tiempos de pandemia. *Revista de Psicología de la Salud*, 10(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.21134/pssa.v10i1.801>

Zurita, M. (2020). El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 51-74. Recuperado de: <https://www.revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1226>

19. Anexos.

A. Carta de presentación a la Institución Educativa Manuela Beltrán.

https://drive.google.com/file/d/1tw_PA4yn8885DIkYocJUYabjrzpZo67m/view?usp=sharing

B. Carta de aceptación de la investigación por parte de la Institución Educativa Manuela Beltrán.

<https://drive.google.com/file/d/1HfkgJmkJ5-pnlFUQ5ndd9T6yvIJsah4/view?usp=sharing>

C. Matriz RAE (Resumen Analítico Especializado).

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1_ILWJRsyUh6sWEDceYFIKkCbZCpiJu7JF/edit?usp=sharing&ouid=110618192770346873803&rtpof=true&sd=true

D. Formato de Asentimiento Informado.

<https://drive.google.com/file/d/133uWRohHLaq97QYTBuquU7ZE0g3LXzHR/view?usp=sharing>

E. Formatos de entrevista.

I. Guía de entrevista semiestructurada dirigida a docente.

https://drive.google.com/file/d/17kiREaDJfpSN_I7khy0S17GxwFV1RNLR/view?usp=sharing

II. Prueba piloto entrevista estructurada dirigida a estudiantes.

https://drive.google.com/file/d/16bKlqJgKq_XLiMi1tOMACPEQ68ZoeFd/view?usp=sharing

III. Aplicación de entrevista estructurada dirigida a estudiantes.

- **Sesión 1:**

<https://drive.google.com/file/d/13kQxFNflA8BfDUyUladZWgLCogYA20Cg/view?usp=sharing>

- **Sesión 2:**

<https://drive.google.com/file/d/1EYeICTLAL24XlcCxQi0ZEA-cee-SqMse/view?usp=sharing>

F. Caracterización de la Población.

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Bu7MwhsBM1iULd-OhYIPD4ICMmFU6Wy0xcAhjbX8xVo/edit?usp=sharing>

G. Resultados de Entrevista.

Análisis de entrevista semiestructurada dirigida a docente.

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1OkBf1NhC19bOHxGQX4lo2_nmwUKb59iJ/edit?usp=sharing&oid=110618192770346873803&rtpof=true&sd=true

Sistematización de resultados de entrevista estructurada dirigida a estudiantes

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1QTGN1mTubigxE4aP8Oelh4irIMR6J3STk_GowaXHO-I/edit?usp=sharing

H. Planeaciones de Talleres investigativos.

I. Sesión 1: “Para construir: Habilidades Transferibles”

<https://drive.google.com/file/d/1r7TmJeXWezqSKlhdsMSVt6UOxKJUEgWc/view?usp=sharing>

II. Sesión 2: “Relaciones con Sentido: Explorando la Sexo-afectividad”

<https://drive.google.com/file/d/1E3X1Dzk2okeQrP1NjD2SwfKtSP1gOYq/view?usp=sharing>

I. Guías de observación.

I. Sesión 1: “Para construir: Habilidades Transferibles”

https://drive.google.com/file/d/1x1_zyq6ZUjflL88xkXaEmTR_raCSWdki0/view?usp=sharing

II. Sesión 2: “Relaciones con Sentido: Explorando la Sexo-afectividad”

<https://drive.google.com/file/d/11u3mfpTJaZPTrmnZYsuoRA2tQWG4f-8x/view?usp=sharing>

J. Cartilla Interactiva.

“Habilidades Transferibles en acción: claves para la construcción de Relaciones Sexo-afectivas.”

https://www.canva.com/design/DAGIIB0Cd7A/BNigOuBff0Plz6TkIjna7g/view?utm_content=DAGIIB0Cd7A&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniqueinks&utlId=hb2e4ba0c34

K. Podcast.

"Relatos de Sexo-afectividad de 1101: Construyendo desde las Habilidades Transferibles"

<https://www.youtube.com/watch?v=YtP6MwiGCHY>

I. Transcripción del podcast

https://drive.google.com/file/d/1p0YOj7vY7Ej4x71-8N3oYv6c47cq_JT3/view?usp=sharing