

**Fomento de habilidades sociales a través de la interacción en vivencias simbólicas
para el afrontamiento de conflictos en niñas y niños de primaria del Colegio Integrado
Camilo Torres sede B, de San Vicente de Chucurí, Santander.**

Amanda Kateryne Jaimes Castellanos

Director:

Jesús Fajardo

PhD

Universidad Pedagógica Nacional- CINDE

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá, 2026

Dedicatoria

A las niñas y niños que participaron en esta investigación, quienes día a día me enseñan,
con plena convicción, que su voz merece habitar con fuerza el territorio.

A mi madre, mi padre y mi pareja, por su amor y apoyo.

Agradecimientos

A la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo, a la Universidad Pedagógica Nacional, a los Docentes y a mi Director por brindar los escenarios de reflexión y crecimiento durante esta maestría.

A las niñas y niños que hicieron parte del proceso. Gracias por su disposición y por permitir que esta investigación creara un tejido de voces y experiencias.

Finalmente, me agradezco a mí misma por no desistir, por el compromiso y entrega con el trabajo de campo.

Tabla de contenido

Resumen	7
Introducción.....	8
1.Antecedentes de investigación.....	10
1.1 Competencias emocionales.....	10
1.2 Educación emocional.....	13
1.3 Competencias socioemocionales	14
1.4 Estrategias didácticas y competencia socioemocional.....	16
1.5 Clima de aula	18
1.6 Entrenamiento de habilidades sociales	19
2.Descripción del proyecto	23
2.1 Formulación del problema	23
2.2 Justificación	26
3.Objetivos.....	30
3.1 Objetivo general.....	30
3.2 Objetivos específicos	30
4.Marco teórico.....	31
4.1 Habilidades sociales.....	31
4.2 Inteligencia social	33
4.3 Entrenamiento en habilidades sociales	34
4.4 Interaccionismo simbólico.....	35
4.5 Voces de los niños	37
5.Aproximación metodológica	40
5.1 Tipo de investigación.....	40
5.2 Enfoque de investigación.....	42
5.3 Población y muestra.....	43
5.4 Consideraciones éticas	44
5.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	45
5.5.1 Técnicas.....	45
5.5.1.1 Observación participante.	45
5.5.1.2 Cartografía social.....	46
5.5.1.3 Entrevista cognitiva.	48

5.5.2 Instrumentos	49
5.5.2.1 Instrumento de habilidades sociales.	49
5.6. Fases de investigación.....	58
5.6.1 Fase diagnóstica	58
5.6.2 Fase de intervención	59
5.6.3 Fase de sistematización.....	61
6. Análisis de resultados	62
6.1 De la reacción impulsiva a la mediación	64
6.2 La autorreferencia como mecanismo para la resolución de conflictos	66
6.3 La construcción de vínculos a partir del reconocimiento del otro	68
6.4 La aprehensión del entorno en la interacción social	69
7.Conclusiones.....	77
8.Recomendaciones	80
Referencias	82
Anexos	88
Anexo A.....	89
Anexo B.....	91
Anexo C.....	93
Anexo D.....	108
Anexo E	114
Anexo F	115
Anexo G.....	169

Lista de tablas

Tabla 1 Caracterización de las y los estudiantes participantes	43
Tabla 2 Instrumento de habilidades sociales	49
Tabla 3 Acuerdo entre jueces	53
Tabla 4 Coherencia de las situaciones vivenciales	54
Tabla 5 Relevancia de las situaciones vivenciales	55
Tabla 6 Correcciones realizadas en concordancia con las observaciones de los expertos ...	56
Tabla 7 Conglomerado y registro de códigos	62
Tabla 8 Categorización de los datos	63
Tabla 9 Codificación de los datos.....	108

Lista de Figuras

Figura 1 Realización cartografía social	66
Figura 2 Realización cartografía social	66
Figura 3 Realización cartografía social	66
Figura 4 Realización cartografía social	66
Figura 5 De la reacción impulsiva a la autorregulación emocional	71
Figura 6 Contribución del desarrollo de habilidades a través de vivencias simbólicas	73

Resumen

La presente investigación se centra en la dificultad que tienen las y los estudiantes de básica primaria para resolver conflictos de manera pacífica, dialogar y autorregularse. De modo que, el proceso investigativo se lleva a cabo con el desarrollo de habilidades sociales a través de una serie de intervenciones basadas en situaciones vivenciales. El objetivo principal de este estudio es *Comprender los cambios en las habilidades sociales para el afrontamiento de conflictos en niños de primaria del Colegio Integrado Camilo Torres sede B a partir de la implementación de un programa de intervención centrado en vivencias simbólicas*. La investigación se desarrolló bajo un enfoque de Investigación Acción Educativa de tipo cualitativo, utilizando la cartografía social, el instrumento de situaciones vivenciales, el diario de campo, la entrevista cognitiva y la observación participante como principales instrumentos de recolección de información. Los resultados indican que la implementación de estos espacios permite a los estudiantes reconocer su sentir, calmar la mente antes de actuar y analizar las consecuencias de sus propios actos, reduciendo significativamente las respuestas reactivas. Se concluye que la intervención posibilitó la mediación escolar, la reflexión y el diálogo de acciones que transforman las relaciones sociales de los estudiantes desde un entorno de cuidado para el desarrollo socioemocional de los participantes.

Palabras claves: Situaciones vivenciales, resolución de conflictos, habilidades sociales, convivencia escolar.

Introducción

Las interacciones interpersonales constituyen un pilar fundamental para la vida del ser humano en sociedad. En el ámbito escolar, esta convivencia se observa en dinámicas constantes donde el conflicto aparece no como una falla, sino como un proceso natural. En palabras de Martínez-Otero Pérez y Cayón Peña (2025), el conflicto es “inherente a las relaciones sociales, una consecuencia natural de la interacción entre individuos y grupos con intereses, valores y perspectivas diversas” (p.22). Bajo esta mirada, la aparición de tensiones puede interpretarse como un proceso en el cual los individuos pueden buscar soluciones compartidas que permitan una mejor convivencia y la resolución de conflictos de manera pacífica.

A pesar de que los conflictos pueden ser una herramienta positiva, la realidad en el aula de clase es opuesta: se evidencia que las y los estudiantes suelen carecer de herramientas para dialogar y solucionar sus diferencias; lo que hace indispensable la enseñanza de habilidades sociales, entendidas por Caballo (2007) como “el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás” (p.6). Este conjunto de conductas mantiene al estudiante como un agente activo que puede expresar sus sentimientos, valorar y controlar sus acciones y, asimismo, respetar la otredad.

Para abordar esta problemática, la presente tesis propone un ejercicio investigativo basado en la creación de situaciones vivenciales a través del interaccionismo simbólico como eje central. Desde esta perspectiva, Blumer (1982) argumenta que “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él” (p.2). Dichos significados

son adquiridos a través de las tradiciones, la cultura y las costumbres del territorio, donde los seres humanos dan sentido a su relacionamiento con el otro, crean un mundo de significados y, en consecuencia, determinan las acciones en sus interacciones mismas.

Un pilar fundamental de la intervención es el fomento de habilidades sociales tales como la modulación de la ira, el control de la agresividad, la comunicación asertiva, la comunicación empática, el afrontamiento del error y la amabilidad como conducta prosocial. El proceso busca que las y los estudiantes logren poner nombre a sus emociones, se autorregulen y actúen de manera consecuente con las situaciones en las que se vean inmersos. Así pues, el estudio se orienta bajo la convicción de Martínez-Otero Pérez y Cayón Peña (2025) al afirmar que “la participación activa de la ciudadanía en la gestión de sus propios conflictos robustece la democracia, afianza el tejido social y contribuye a una cultura de paz” (p.23). Dicha dinámica no es exclusiva para la escuela, sino que permea el entorno familiar, social, deportivo y cultural en el que se desarrollan los seres humanos en su diario vivir, donde su participación posibilita la resolución de conflictos para el fortalecimiento de vínculos como comunidad.

1. Antecedentes de investigación

En los países latinoamericanos, la investigación educativa sobre las competencias socioemocionales y las habilidades sociales ha sido un tema de interés que ha crecido considerablemente. Entre ellos, se encuentran con mayor representación Perú, México, Ecuador y Chile. Un estudio de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe subraya la necesidad de vincular las competencias socioemocionales dentro del currículo escolar para el fomento de una educación inclusiva. La UNESCO (2024) en su Estudio Regional Comparativo y Explicativo, establece que “uno de cada dos estudiantes de América Latina y el Caribe reportan conductas, emociones o sentimientos que dan cuenta de empatía en repetidas ocasiones en el contexto escolar” (párr. 4). Lo que destaca una realidad estadística alentadora, pero desafiante para el contexto educativo.

De esto resulta la necesidad de documentar con profundidad investigaciones sobre competencias socioemocionales y habilidades sociales a través de una revisión bibliográfica que pueda aproximar al tema en cuestión. Por lo anterior, se revisaron artículos de investigación y tesis de posgrado sobre habilidades comunicativas, competencias socioemocionales, habilidades sociales, educación emocional y experiencias vivenciales; siendo relevantes para analizar qué se ha estudiado y qué aportes puede generar la investigación dentro de este campo de conocimiento.

1.1 Competencias emocionales

Para empezar, se considera importante el acercamiento al estudio de las competencias emocionales en los entornos educativos. Propuestas pedagógicas como la elaborada por O’Grady Ruiz (2021) logran la participación activa de los estudiantes. El investigador diseñó

diez actividades artísticas para que en el grupo se identifiquen como seres sociales y gestionen sus emociones. Igualmente, el marco teórico le brindó herramientas conceptuales al investigador para identificar las emociones y su relación con las actividades propuestas. Dentro de este contexto investigativo, Chávez-Santos et al. (2024) lograron un impacto valioso con la implementación del programa “Escuelas positivas”, donde la inteligencia emocional de los estudiantes mejoró el autocontrol, la empatía, las habilidades sociales y la autoconciencia; así como la promoción de un ambiente escolar colaborativo. En cuanto a los docentes, la herramienta favoreció el conocimiento de los mismos y brindó estrategias para mejorar el bienestar emocional y las dinámicas en las instituciones educativas. A su vez, García y López (2023) argumentan que el entorno físico y sensorial influye de manera significativa en el desarrollo socioemocional de los niños de 3 a 6 años de edad. El acceso al aire libre, la flexibilidad en el uso de los materiales y espacios bien diseñados permiten la socialización, la cooperación y la autorregulación emocional; los ambientes caóticos, por el contrario, aumentan los problemas de convivencia e interacción social.

Desde otra perspectiva, Mata (2021) en su estudio comparativo entre los sistemas educativos de Madrid y Guayaquil, determinó que los docentes en activo de Madrid, España, tienden a valorar más la educación emocional en comparación con sus contrapartes de Guayaquil, Ecuador, reflejando posibles diferencias en los sistemas educativos y en la formación docente. No obstante, destaca la urgencia de contar con programas validados y adaptados a los contextos de los territorios, en la medida que los docentes, en el aula de clase, brinden una educación emocional que contribuya significativamente en el desarrollo integral de los niños. López-Cassá y Bisquerra (2024) plantean un enfoque más amplio, razonando que las competencias emocionales no deben limitarse a los docentes exclusivamente, sino

vinculando a la comunidad educativa como un medio para enfrentar las crisis con menor impacto en la salud mental y un mayor alcance de bienestar.

Aunque los resultados y estrategias mencionadas anteriormente se complementan, existen algunas tensiones para que, en las escuelas, se fomenten espacios para la educación emocional. Entre ellas, se encuentran: el poco apoyo de estamentos gubernamentales, la falta de formación docente, los recursos económicos y los currículos que no han sido adaptados a las problemáticas de los territorios; pues no cuentan con estrategias eficientes que posibiliten la vinculación de las competencias emocionales en los programas escolares.

Si bien las investigaciones expuestas coinciden en la importancia de la formación docente y el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes, presentan enfoques y limitaciones distintas que pueden ser analizadas críticamente. Mientras O'Grady Ruiz y Chávez-Santos et al. resaltan la creación e implementación de estrategias didácticas en el fortalecimiento de las competencias emocionales, García y López abogan por mantener actividades al aire libre y espacios flexibles en entornos educativos, y Mata resalta la influencia de particularidades socioculturales de los docentes en la vinculación de las competencias emocionales. Sin embargo, como es mencionado por los autores, los recursos económicos, el espacio físico, la formación docente y el currículo pueden ser más flexibles para poder dar respuesta a las necesidades socioculturales del territorio.

Algo parecido sucede con el estudio de Fuentes-Vilugrón et al. (2023) donde los autores evidenciaron que la trascendencia del espacio físico ha sido subestimada por la educación occidental para la regulación de las emociones, asumiendo, además, la desvalorización de las dinámicas socioculturales de las poblaciones interculturales. De manera que, Fuentes-Vilugrón et al. (2023) exponen que la escuela en Chile ha generado discriminación desde las formas de construir y de organizar espacios y de educar las emociones. Este vacío señala una

oportunidad para desarrollar y evaluar intervenciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las competencias emocionales en los estudiantes.

Estos antecedentes no solo justifican la relevancia del presente estudio, sino que también evidencian la necesidad de explorar estrategias integrales que consideren el reconocimiento de los contextos socioeconómicos de las comunidades, el enfoque del currículo, las estrategias de enseñanza y programas que puedan brindar mayor acompañamiento en el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes.

1.2 Educación emocional

Es oportuno ahora analizar las competencias sociales que han sido un tema de interés desde diversos enfoques investigativos. Tineo García (2024) halló que la mitad de los estudiantes muestran niveles bajos de empatía, especialmente en la resolución de problemas. Asimismo, los participantes no reconocieron las perspectivas divergentes, no valoraron las opiniones y revelan una falta de compromiso en el análisis crítico de situaciones problemáticas. Por su parte, Pérez y Filella (2019) plantean que es importante diseñar y aplicar propuestas de educación en competencias emocionales para reducir los conflictos en el aula, mejorar el clima escolar, tener mayor disposición para el aprendizaje y disminuir el comportamiento de riesgo.

A pesar de que los investigadores subrayan la necesidad de fortalecer las competencias emocionales en el aula, las herramientas empleadas presentan un vacío respecto a la efectividad de aplicación en otros contextos educativos, especialmente en aquellos que no cuentan con los recursos necesarios.

En virtud de lo anterior, es conveniente mencionar el papel del desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes. Verdugo-Coronel (2021) en su revisión bibliográfica halló que en el sistema educativo contemporáneo se da mayor relevancia a la inteligencia lingüística y lógica, dejando a un lado la comunicación interpersonal, la interacción afectiva y social. Por ello, el investigador menciona que las emociones generan un impacto importante en el desarrollo de habilidades sociales, su interacción y la posibilidad de construir y reconstruir una educación emocional desde el currículo. Y es curioso que, paralelamente, se plantea una relación directa entre el aprendizaje y las emociones.

En conclusión, las propuestas exploradas responden al interés educativo de los investigadores para crear herramientas didácticas que posibiliten procesos de enseñanza integrales a partir de las diferentes aristas, pero las directivas institucionales y los programas de formación no dan respuesta a estas necesidades escolares. Lo cual, señala una oportunidad para evaluar y retroalimentar intervenciones pedagógicas enfocadas en las competencias emocionales de los estudiantes.

1.3 Competencias socioemocionales

Respecto al estudio de las competencias socioemocionales, es un tema que abre las puertas para indagar a través de la diversidad de enfoques y metodologías investigativas. Delgado-Villalobos y López-Riquelme (2022), destacan la importancia de la educación socioemocional vinculada desde los diferentes actores de la comunidad educativa; donde se fortalezca el autocontrol, la gestión del comportamiento, el logro de objetivos y la formación en competencias emocionales y sociales esenciales para adaptarse a los diferentes cambios que se presentan en la vida cotidiana. Sin embargo, los investigadores subrayan la necesidad

de la formación docente en educación socioemocional, porque los programas existentes carecen de herramientas efectivas para su aplicación, especialmente en los contextos educativos actuales que no contemplan el acceso a este tipo de formación.

A esto se añaden los planteamientos de los investigadores respecto a los hallazgos obtenidos con las perspectivas de los docentes. Constante Barragán (2022) detalló que los docentes consideran que hay una necesidad de contar con estamentos gubernamentales que respondan a las problemáticas de los educadores como la falta de material didáctico, espacios inadecuados para el aprendizaje, problemas de centros infantiles y la falta de metodologías eficientes para realizar proyecciones en el campo formativo de los docentes; así como el reconocimiento de las diferencias socioculturales según los contextos geográficos.

Por su parte, Ferreira et al. (2023) destacan que los docentes participantes asocian el aprendizaje socioemocional con el aprendizaje significativo, en la medida que da lugar al desarrollo de habilidades, valores para vivir en sociedad, aprendizajes que tienen en cuenta factores sociales, emocionales y rendimiento académico. De igual manera, los participantes coincidieron en que un buen desarrollo socioemocional fomenta la autorregulación, las buenas relaciones y proporciona un mayor autoconocimiento. Fallas Gabuardi (2022) afirma que el aprendizaje socioemocional tiene un impacto global en la medida que brinda herramientas a los docentes para orientar procesos formativos de manera integral. Cuando los docentes validan las emociones de los estudiantes como parte esencial del aprendizaje, crean un ambiente y espacio seguro para ellos, proporcionando habilidades para el éxito académico, personal y social.

1.4 Estrategias didácticas y competencia socioemocional

Reconociendo que la riqueza de la investigación radica en la diversidad de los enfoques metodológicos, conviene destacar los estudios de carácter cualitativo, donde la variedad de diseños permitió conocer las experiencias de los integrantes. Propuestas interpretativas como la realizada por Martínez-Saura et al. (2022) dan cuenta de la pertinencia de reflexionar sobre el impacto de la enseñanza tradicional y su renovación por estrategias educativas que den lugar al juego y la formación socioemocional mediante la didáctica. Estas estrategias generaron expectativa en los estudiantes, seguridad y la idea de su participación en la sociedad.

No acontece lo mismo con los hallazgos obtenidos por Mariscal Prada (2023), quien argumenta que los niños participantes mostraron ciertas dificultades en la identificación y expresión de sus emociones, reprimen estas emociones en situaciones de conflicto, evitan interacciones grupales y tienen baja autoestima (influenciada por el contexto familiar). Sin embargo, con la aplicación de estrategias de diálogo y mediación de conflictos, los participantes fortalecieron los vínculos entre pares, hubo más confianza de sí mismos y se promovió un ambiente de colaboración y respeto. A su vez, Corzo Orozco (2020) observó que los estudiantes presentan dificultades en la identificación de los conflictos en las relaciones con sus pares, en mantener interacciones de manera adecuada y propiciar una comunicación efectiva y respetuosa. Por lo cual, el investigador precisa la necesidad de establecer un enfoque pedagógico más estructurado para fortalecer las habilidades sociales en los niños, especialmente en su relacionamiento con pares y adultos.

Cabe señalar que las particularidades de la investigación cuantitativa han posibilitado la exploración de las competencias socioemocionales desde diferentes instrumentos y temáticas de estudio.

Propuestas como la elaborada por Ocejá (2024) concluyen que el diseño, formación docente y uso del eBook basado en videojuegos y actividades prácticas con el juego Braid fortalecieron la empatía, la identificación emocional, y la capacidad de toma de decisiones de los estudiantes. Asimismo, brindó herramientas para que los docentes pudieran implementar el juego en futuras ocasiones. Ahora bien, las competencias socioemocionales también fueron un tema de interés en la población migrante. Rincón Ávila y López-Rodríguez (2024) hallaron que los niños migrantes tenían dificultades emocionales y cognitivas como respuesta al proceso migratorio: expresaron sentimientos de incertidumbre, tristeza, ansiedad, problemas de atención, memoria y comprensión de la información. Una vez se ejecutó la estrategia pedagógica, los resultados arrojaron mejoras significativas en las dimensiones evaluadas. Los niños participantes se interesaron más en el proceso educativo, tomaron en cuenta su cultura, hubo mayor comunicación asertiva, percepción positiva de la diversidad cultural y mayor tolerancia.

Las investigaciones revisadas reiteran la importancia de implementar estrategias para fortalecer las competencias socioemocionales en el aula de clase, pero presentan algunas limitaciones frente a los contextos educativos, los entes gubernamentales, la participación activa de los estudiantes involucrados en los estudios y las muestras representativas de estas. Estos antecedentes evidencian la importancia de abordar estrategias didácticas que se adapten a las necesidades de los contextos educativos y se considere el fortalecimiento de las competencias socioemocionales como una herramienta para favorecer el desarrollo integral

de los estudiantes en los procesos educativos desde la primera infancia, especialmente con estrategias que permitan la participación activa de los estudiantes dentro y fuera del aula.

1.5 Clima de aula

Con lo dicho hasta aquí, es apropiado mencionar la importancia que ha tenido el estudio del clima de aula en los procesos de aprendizaje, socialización e implementación de estrategias por parte de los docentes. Revisiones sistemáticas como la elaborada por González-Valero et al. (2022) concluyen que los estudiantes que perciben un ambiente de competencia y comparación social presentan menor disfrute por el aprendizaje. Por lo cual, se hace indispensable que los docentes tengan espacios de capacitación y fomenten metodologías activas, el trabajo cooperativo, el refuerzo positivo, el contexto sociocultural y la experiencia deportiva dentro del aula de clase, puesto que un ambiente positivo se genera entre los estudiantes y los docentes. Bertoglio-Salazar y Piñango (2024), en su estudio de caso encontraron que la calidad de las interacciones en el aula varía según el docente, lo que sugiere la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico, la autonomía y reflexión, y que sean comunes en la institución educativa. Asimismo, es pertinente fomentar actividades que promuevan la colaboración, el análisis y la retroalimentación. Esto señala la oportunidad para desarrollar y evaluar intervenciones pedagógicas orientadas a fortalecer el clima de aula desde la mirada docente.

En síntesis, las investigaciones revisadas coinciden en la relación del clima de aula con las estrategias y formación docente, pero presentan enfoques distintos que pueden ser analizados. Si bien los investigadores hacen énfasis en la necesidad de la formación docente frente a nuevas estrategias tecnológicas y cooperativas, el currículo no brinda muchas

opciones para favorecer estos espacios de aprendizaje. Estos antecedentes dan cuenta de la urgencia de explorar estrategias que consideren el clima de aula como un pilar para mejorar el aprendizaje, el bienestar y el relacionamiento de los estudiantes en los entornos educativos.

Desde luego, los estudios correlacionales y preexperimentales encontraron avances significativos en el relacionamiento de los estudiantes en el aula de clase. Propuestas como la elaborada por Portugal Solis (2021) encontró una correlación positiva entre el desarrollo de la empatía y la calidad de la convivencia en el aula, en la medida en que la regulación emocional es indispensable para el relacionamiento positivo. Sin embargo, la correlación fue más débil en comparación con otras dimensiones, lo que sugiere un enfoque en la implementación de herramientas para manejar la agresión y mejorar la convivencia.

En resumen, los antecedentes analizados dan cuenta de la identificación del clima de aula en diferentes contextos. A pesar de que los investigadores obtuvieron resultados significativos en la motivación, la adaptación, y el factor socioeconómico en los entornos educativos, hay un vacío en el reconocimiento de las características socioculturales, la formación docente y las herramientas prácticas que puedan ser aplicadas en diferentes entornos educativos.

1.6 Entrenamiento de habilidades sociales

A partir de los estudios y enfoques analizados, se considera importante abordar el entrenamiento de las habilidades sociales desde diferentes entornos y estrategias metodológicas. Investigaciones como la elaborada por Vásquez Montoya et al. (2025) concluyeron que el aprendizaje vivencial es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, en la literatura estudiada hallaron vacíos en su aplicación, puesto que se requiere de un profesional presente en el aula para que pueda guiar la participación

activa y directa de los estudiantes. Considerando así el asunto, las intervenciones basadas en habilidades sociales han sido un tema de interés en niños con TDAH o autismo. Los planteamientos de Paneiva-Pompa et al. (2024) establecen que su intervención psicoeducativa apunta a un enfoque holístico sobre la complejidad del TDAH y la eficacia de intervenciones psicoeducativas integrales al centrar su análisis en los docentes, las familias y la comunidad científica. De igual modo, manifiesta la importancia de contar con agentes políticos y de salud que respondan a las necesidades de los estudiantes con TDAH, así como al fortalecimiento de sus emociones, cognición e interacción social. Se debe agregar que, desde el análisis de la literatura. En cuanto a Castillo Bautista y Sánchez-Suricalday (2023) concluyeron que, los estudios analizados no tuvieron en cuenta la efectividad de los programas a largo plazo en personas con TEA, así como la importancia de contar con la interacción humana, pues las herramientas basadas en robótica no son suficientes para ello.

Se anotará, sin embargo, que el entrenamiento de habilidades sociales basado en la resolución de problemas interpersonales puede considerarse como una herramienta fundamental en el aula. Mata-Sierra et al. (2018) centraron su estudio en entrenar dicha habilidad con niños que han sido excluidos. Los investigadores argumentan que el programa fortaleció la capacidad de proponer soluciones alternativas a los conflictos interpersonales distintas a la violencia física o verbal que era frecuente en ellos. Destacan, a su vez, la necesidad de contar con dichas estrategias desde la infancia para brindar cambios en el ciclo de exclusión que conduce a ambientes de marginalidad. Bajo este panorama, si bien hay un interés por llevar a cabo intervenciones o entrenamientos en habilidades sociales, se presentan algunos vacíos que pueden ser analizados. Uno de ellos es la ausencia de investigaciones e intervenciones en el entorno escolar enfocadas en las necesidades propias del territorio, así como la falta de interés

de entes estatales y curriculares para fomentar ambientes estratégicos que favorezcan el desarrollo de las habilidades sociales desde la primera infancia.

Para concluir, el análisis de los antecedentes demuestra la importancia de investigar sobre las competencias socioemocionales y el clima de aula, dado que, aunque ya existen estudios que abordan la relación entre las competencias, la motivación y sus diferentes variables de estudio, persisten vacíos en las metodologías de investigación, el rol activo de los participantes y el reconocimiento de los diferentes ambientes y necesidades de las instituciones educativas. Estos vacíos resultan pertinentes en el contexto colombiano, específicamente en el departamento de Santander, pues desde el punto de vista de la investigadora, no se aprecia un interés investigativo, social y cultural por abordar las competencias socioemocionales y su vinculación con el clima de aula.

1.7 Estudio de vivencias emocionales

En concordancia con el análisis realizado hasta el momento, es imprescindible abordar artículos investigativos que centren su interés en el estudio de vivencias emocionales como eje en el entrenamiento de habilidades sociales. Del Prette y Del Prette (2013) decidieron examinar la efectividad de las prácticas psicológicas basadas en la evidencia respecto a programas de entrenamiento en habilidades sociales. Dentro de las observaciones analizadas por los autores, se encuentra que, en casi todas las aplicaciones de esa vivencia, la primera alternativa utilizada por el participante para salir del círculo es forzar su separación, separando vigorosamente las manos de los colegas o pasando por debajo de las manos entrelazadas. Los autores encontraron que los programas vivenciales permitieron desarrollar la competencia social al exponer a los participantes a situaciones del entorno. Sin embargo,

destacan que hay un vacío en cuanto al rigor metodológico de las investigaciones aplicadas, donde hay una falta de control de validez interna y por eso fallan en las evidencias fiables de efectividad.

Desde otra mirada, se encontró el estudio de Garaigordobil-Landazabal (2001), en el que se propuso diseñar un programa de intervención grupal para adolescentes y evaluar sus efectos en variables conductuales y cognitivas de la interacción social. En su análisis, la autora concluyó que el impacto del programa fue significativamente positivo para aquellos adolescentes que antes de la intervención mostraban dificultades de socialización tales como: baja autoasertividad, pocas conductas asertivas en las interacciones sociales, pocas estrategias cognitivas en general y pocas conductas de liderazgo y muchas de ansiedad-timidez. Si bien la autora halló resultados significativos, subraya la falta de instrumentos de evaluación estandarizados por medir las estrategias cognitivas en la resolución de conflictos.

Así las cosas, la presente propuesta no solo busca contribuir a la literatura existente, sino también brindar herramientas pedagógicas que permitan la vinculación de docentes en el entrenamiento de habilidades sociales; específicamente en situaciones particulares que permitan la empatía y la resolución de conflictos en el aula de clase. Así, el estudio se ajusta con los objetivos de la línea nacional de praxis cognitivo-emotiva de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social.

2.Descripción del proyecto

2.1 Formulación del problema

En el ejercicio docente que la investigadora ha realizado, ha podido observar que, en el municipio de San Vicente de Chucurí, Santander, el entorno educativo ha centrado su interés en procesos de enseñanza tradicionales que no dan lugar a la priorización de las relaciones sociales, la resolución de problemas, al reconocimiento del otro como ser social, ni mucho menos al papel que tienen las emociones dentro del aprendizaje. Contrariamente, el saber se constituye como una construcción de identidad, de cultura y de experiencia. Al respecto, Mejía y Awad (2016) argumentan que “el conocimiento se reconoce como una construcción histórica, humana y social y, por lo tanto, siempre parcial e incompleto, conocimiento que, en un ejercicio de multiculturalidad, está en expansión y desarrollo específico” (p. 87). Sin embargo, cuando no existe tal reconocimiento, los estudiantes no adquieren las habilidades necesarias para convivir plenamente en sociedad.

De ahí se infiere que el interés investigativo ha dado lugar al estudio de las emociones, la competencia social y el entrenamiento de las habilidades sociales desde sus diferentes dimensiones. En este caso particular, las investigaciones enfocadas en el entrenamiento de habilidades sociales y en vivencias emocionales se han centrado en poblaciones específicas: personas con TDAH, autismo, adolescentes y adultos mayores; son pocos los estudios que se han abordado en la educación primaria y en países latinoamericanos.

Por otra parte, solo desde hace pocos meses, el Gobierno Nacional de Colombia estableció la Ley 2503 de 2025. Por medio de la cual se crea y se implementa la cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar,

básica y media y se adoptan otras disposiciones. 28 de julio de 2025. No obstante, hasta el momento en las instituciones educativas del municipio donde se desarrolla el presente estudio, no hay modificaciones curriculares, ni lineamientos, ni estrategias para la formación docente que permitan su implementación de manera efectiva.

A causa de ello, es pertinente mencionar que se prioriza la educación tradicional, donde se ve al estudiante como un agente pasivo que solo recibe información. La escuela se ha caracterizado por la individualidad, la competencia, la discusión y el enfoque en los resultados cuantitativos, olvidando el proceso de los estudiantes.

Desde otra perspectiva, la praxis como docente y la constante observación de las dinámicas del entorno escolar, posibilita reconocer que, en la institución, a las y los estudiantes les cuesta expresar, reconocer y gestionar sus emociones, llevándolos a relacionarse de manera agresiva ante algún problema.

Como consecuencia, las relaciones interpersonales e intrapersonales de los estudiantes se ven más afectadas porque están más permeadas por tendencias tecnológicas, la superficialidad en el relacionamiento con los otros y la falta de empatía en situaciones conflictivas. El creciente consumo de pantallas ha desplazado la socialización con sus pares hacia espacios mediados por juegos en línea. Lo que lleva a destacar la perspectiva del construccionismo social, donde Bisquerra (2009) argumenta que “las emociones dependen de la cultura. Los procesos educativos y de socialización, las normas éticas, sociales y políticas, los valores, etc., permiten explicar las diferencias individuales y grupales en los patrones de respuesta emocional” (p.63). A saber: la cultura de cada territorio es el horizonte que traza el convivir en sociedad mediante la colectividad con la comunidad; en tanto los procesos de socialización no sean tenidos en cuenta en la escuela, posiblemente los estudiantes no se relacionen de manera satisfactoria en su vida adulta.

Considerando todo lo anterior, una solución es implementar una intervención pedagógica que permita el entrenamiento de las habilidades sociales a través de experiencias vivenciales. De manera que, sea un proceso guiado, situado y contextualizado que permita escuchar las voces, narrativas y preocupaciones de los participantes a partir de situaciones conflictivas como camino para afrontar, pensar y resolver conflictos de manera más empática y consciente. De tal forma que se pueda proporcionar herramientas pedagógicas a los estudiantes para que tengan la capacidad de solucionar problemas de manera práctica.

Por consiguiente, se busca brindar espacios donde los estudiantes tengan un rol activo y reflexivo, un espacio donde se reconozca al otro como ser social, como par, como comunidad y como aprendizaje. De acuerdo con Sandoval (2009), “el hombre no es sólo producto, sino también agente de los procesos socioculturales. Es él, como miembro concreto de una sociedad y como portador de una cultura el único capaz de causalidad eficiente y poder dinámico” (p. 39). En consecuencia, el ser humano, como agente activo, tiene la capacidad de interpretar los acontecimientos que suceden en su realidad social y actuar sobre ella con un propósito, con la finalidad de transformar dinámicas que interfieran con prácticas encaminadas a una cultura de paz.

En el Colegio Integrado Camilo Torres sede B, se han identificado problemas en la convivencia escolar y en las relaciones interpersonales de las y los estudiantes, afectando el desarrollo de los estudiantes, lo que exige un abordaje pedagógico a partir de las dinámicas propias de clase.

A pesar de que se presenta esta necesidad, muchos enfoques pedagógicos tradicionales no centran su atención en el comportamiento mismo de los estudiantes dentro del aula, limitándose a la enseñanza teórica o meramente cognitiva. Ante este vacío, el aprendizaje de

habilidades sociales surge como una herramienta que permite centrar la intervención pedagógica directamente en la conducta de los estudiantes en el aula de clase. Para que esta intervención sea efectiva, es necesario considerar un método centrado en vivencias simbólicas que permita formar y evaluar simultáneamente el desarrollo de habilidades sociales relevantes para una convivencia pacífica. Este enfoque es fundamental, ya que sitúa a los participantes en situaciones simbólicas que les posibilitará el análisis, la reflexión y el diálogo sobre diversas estrategias de resolución de conflictos que ellos implementarían en situaciones específicas.

Por todo lo anterior, se propone la presente investigación para responder al siguiente interrogante: ¿Cómo cambian las habilidades sociales para enfrentar el conflicto entre niños de primaria del Colegio Integrado Camilo Torres sede B, Angosturas después de implementar un programa de intervención centrado en vivencias simbólicas?

2.2 Justificación

El municipio de San Vicente de Chucurí, Santander, estuvo permeado durante años por la guerra con el actuar de diferentes grupos armados como el ELN, las FARC y campañas de las autodefensas en el territorio. De acuerdo con el análisis de Convenios de Fuerza y Justicia (s.f.), este municipio fue el primero en el que se usaron minas antipersonales en el conflicto armado colombiano y en enero de 2016 fue declarado libre de estos artefactos (párr. 1). Acontecimiento que permitió la transformación social del territorio, la siembra de diferentes semillas como el cacao, café, aguacate, entre otras; y el pacto social como estrategia para convivir en paz.

Lo que resalta, desde luego, la necesidad de construir estrategias que prioricen las habilidades sociales dentro y fuera de la escuela. Lo que incluye, necesariamente, la inteligencia social del individuo; descrita por Bisquerra (2009) como “un modelo de personalidad y comportamiento que incluye una serie de componentes como sensibilidad social, comunicación, comprensión social, juicio moral, solución de problemas sociales, actitud prosocial, empatía, habilidades sociales, expresividad, comprensión de las personas y los grupos, etc. (p. 122)”, componentes que posibilitan una posición reflexiva, crítica y centrada en el reconocimiento del otro como ser social y de la importancia de su participación en la comunidad. Ahora bien, en cuanto a esta perspectiva, en Colombia se han llevado a cabo pocas investigaciones sobre el entrenamiento de habilidades sociales a partir de situaciones vivenciales, así como la desactualización de dicho estudio.

En este orden de ideas, la investigación resulta pertinente porque las y los estudiantes de primaria del Colegio Integrado Camilo Torres sede B Angosturas no tienen buenas relaciones con sus compañeros, no tienen la capacidad de solucionar problemas, discuten, se tratan entre ellos de forma irrespetuosa y tienen un patrón conflictivo orientado por su cultura. Añádase a esto que, en la escuela y, en general en el municipio, nunca han abordado el tema de las emociones ni del desarrollo de las habilidades sociales para la vida, y no se escuchan las voces de los estudiantes como seres individuales y sociales.

Esta investigación es especialmente viable y muy relevante si se considera que parte de las preocupaciones de una educadora inmersa en las dinámicas sociales de esta comunidad, donde se puede observar el relacionamiento de los estudiantes, la manera en la que resuelven los conflictos y su trato entre pares. Asimismo, en la escuela se cuenta con los recursos humanos y materiales para llevar a cabo dicha intervención. Hecho que subraya,

indudablemente, la relevancia social, cultural y educativa, toda vez que el territorio de San Vicente de Chucurí tuvo un pasado conflictivo, y, a pesar de los procesos de construcción de paz, aún se aprecia la ausencia de reconocimiento, gestión de emociones y resolución pacífica de los conflictos. Considerando así el asunto, es pertinente recordar los planteamientos de Sandoval (2009), donde argumenta que “uno de los factores del éxito de la especie humana es su capacidad para cooperar con los otros, para hacer cosas conjuntamente, y eso supone el desarrollo de habilidades complejas, en particular la de poder ponerse en el punto de vista del otro” (p. 186). Se trata, entonces, de salir del interés individual, del yo, para cooperar con los otros, con quienes se tejen vínculos y afectos. No obstante, la realidad de la escuela no contempla dichos postulados. Buen ejemplo de ello es que los estudiantes no cuentan con herramientas para solucionar problemas, siempre discuten, no llegan a acuerdos y no hablan de cómo se sienten frente a las diversas situaciones problemáticas que pueden vivir dentro y fuera de la escuela.

Hablar de habilidades sociales en la escuela es conflictivo para la esencia misma de la educación tradicional que ha primado en el territorio: implica ver a los estudiantes como seres sociales activos, ingeniosos y con valores culturales, a quienes no se les permite expresarse. Bajo esta perspectiva, los beneficiarios de la implementación del entrenamiento de habilidades sociales son, de manera directa, los estudiantes de primaria (grados cuarto y quinto) del Colegio Integrado Camilo Torres sede B Angosturas, así como los mismos docentes. Precisamente por las edades de los participantes, resulta una estrategia indiscutible, dado que, en palabras de Sandoval (2009):

Cuando el hombre nace, el escenario cultural y social en que ha de vivir se encuentra ya preparado: normas, ideas, hábitos y técnicas, así como formas de organización social que le preceden y que habrán de sobrevivirle, y que son el producto acumulado de la experiencia

humana. Las sociedades y las culturas en que los hombres viven son el resultado de la evolución social. (p. 32)

Lo que implica el aprendizaje de vivir con otros y, por qué no, reconocer las voces de las niñas y niños desde sus primeros relacionamientos escolares, comprender sus perspectivas frente a sus realidades sociales y sus experiencias individuales en las diversas situaciones dentro y fuera del aula de clase. Por otro lado, de manera indirecta, beneficia a la escuela, a las madres y padres de familia, así como a niñas y niños externos a la escuela que compartan y se relacionen con los participantes, puesto que hacen parte de la esfera cultural, social y de la identidad de cada uno. Tiene implicaciones prácticas porque la investigadora participa del contexto social y educativo de los estudiantes. Además, la creación de las situaciones vivenciales surge a partir del relacionamiento de los estudiantes con su entorno cultural, social y educativo.

La investigación puede aportar nuevo conocimiento con el entrenamiento de las habilidades sociales con una estrategia específica: situaciones vivenciales. Metodológicamente aporta actividades prácticas que dan lugar a la reflexión individual, grupal y comunitaria. De modo que, parte de elementos cualitativos que se encuentran permeados por la identidad cultural del territorio, de sus costumbres y del reconocimiento en la creación de sentido de los participantes.

3.Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender los cambios en las habilidades sociales para el afrontamiento de conflictos en niños de primaria del Colegio Integrado Camilo Torres sede B a partir de la implementación de un programa de intervención centrado en vivencias simbólicas.

3.2 Objetivos específicos

Observar las habilidades sociales que poseen los estudiantes de primaria para afrontar los conflictos en su ejercicio de vivencia simbólica.

Recuperar, desde las voces de los estudiantes de primaria sus experiencias y formas de gestión de los conflictos en el aula de clase para comprender su relacionamiento con el otro.

Implementar el programa de intervención basado en vivencias simbólicas orientado en favorecer la resolución de conflictos.

Interpretar los cambios en las habilidades sociales observadas tras la implementación de la intervención.

4.Marco teórico

Las habilidades sociales permiten a los seres humanos interactuar de manera efectiva y apropiada con los demás, por ello, su desarrollo temprano es crucial para la formación integral de los estudiantes de primaria. Durante esta etapa, los estudiantes construyen sus primeras experiencias de vida donde se fortalece la convivencia, la cooperación, la resolución de conflictos y la empatía.

Por ello, en el presente capítulo, se abordará la teoría que permitirá llevar a cabo la investigación.

4.1 Habilidades sociales

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten a los seres humanos relacionarse de manera efectiva con los demás. Caballo (2007) argumenta que dichas habilidades no pueden analizarse de manera aislada, sino enmarcadas en contextos culturales específicos, donde la comunicación y el relacionamiento con el otro varían según la edad, el género, la clase social y la educación. De manera que, puede considerarse una práctica situada en donde la intención comunicativa varía de un territorio a otro, no puede generalizarse la habilidad social como un actuar común en todas las sociedades. Asimismo, este relacionamiento se encuentra cargado del significado que el individuo da en concordancia con sus experiencias, sentimientos y vivencias en determinadas situaciones.

Dicha perspectiva enfatiza que la escuela, el barrio, la familia y demás espacios de socialización son determinantes para el desarrollo de las habilidades, constituyéndose en entornos donde se crean identidades, roles y normas sociales.

Desde otro punto de vista, las habilidades sociales son adquiridas a través de la experiencia dentro de la variable del entorno intrapersonal e interpersonal. Pérez (2000) afirma que estas habilidades son “conductas aprendidas, adquiridas a través de la experiencia y mantenidas y modificadas por las consecuencias sociales de las mismas” (p. 42); dicha posición sostiene que las habilidades sociales no son rasgos innatos, sino competencias que se encuentran constantemente en movimiento: se construyen a lo largo de la vida mediante la interacción con el entorno, con la experiencia, con la comunicación y crean oportunidades, así como la reflexión sobre las consecuencias de sus propios actos. Ahora bien, Pérez (2000) advierte que en la niñez intervienen predisposiciones biológicas que, en la interacción con los aprendizajes iniciales, conforman patrones estables que permiten el funcionamiento social. De ello resulta que la inclusión de factores intrínsecos (procesos cognitivos) y extrínsecos (ambiente, situaciones) responden a enfoques donde el desarrollo humano es entendido como un proceso dialógico en el que intervienen de manera activa el individuo y el contexto social. Si bien el niño tiene predisposiciones biológicas, su plasticidad social y cognitiva se extiende a lo largo de su crecimiento y desarrollo individual. En definitiva, este aprendizaje social es el resultado de un proceso bidireccional: donde la biología y las experiencias con el entorno determinan la integración social del individuo.

Es importante señalar que, en el ámbito educativo y social, estas dinámicas implican reconocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje no son exclusivamente la transmisión de contenidos académicos, sino también la construcción de normas de convivencia, valores y actitudes de interacción que impactan en la formación de los ciudadanos como seres sociales.

4.2 Inteligencia social

Dentro de este marco ha de considerarse la inteligencia social como un conjunto de componente que posibilitan relaciones sociales efectivas. De acuerdo con Bisquerra (2009):

La inteligencia social se refiere a un modelo de personalidad y comportamiento que incluye una serie de componentes como sensibilidad social, comunicación, comprensión social, juicio moral, solución de problemas sociales, actitud prosocial, empatía, habilidades sociales, expresividad, comprensión de las personas y los grupos, llevarse bien con la gente, ser cálido y cuidadoso con los demás, estar abierto a nuevas experiencias e ideas, habilidad para tomar perspectiva, conocimiento de las normas sociales, adaptabilidad social, etc. (p.122)

Por consiguiente, el autor concibe la inteligencia emocional como un constructo multidimensional, donde destaca la integración de factores cognitivos, afectivos y conductuales. Así, plantea una relación de acciones y valores relevantes para la formación ciudadana y la convivencia de las personas. Cabe resaltar que, dentro de este cúmulo de dimensiones, no deben olvidarse los factores históricos, culturales y sociales que caracterizan a cada individuo y que, de una manera u otra, determinan el tipo de relaciones y comportamientos que tienen con su comunidad.

Como resultado, de la inteligencia social se desprende el concepto de competencia social. Bisquerra (2009) entiende la competencia social como “un conjunto de habilidades que permiten la integración de pensamientos, sentimientos y comportamientos para lograr relaciones sociales satisfactorias y resultados valorados como positivos en un contexto social y cultural” (p.122). Esta mirada trasciende la visión conductual y permite comprender que la competencia social no es una capacidad aislada, sino un conjunto de herramientas sociales que le posibilitan al individuo la construcción de vínculos auténticos, por medio de los cuales haya una valoración de sus acciones, de su cultura y del respeto por el otro ante la diferencia.

4.3 Entrenamiento en habilidades sociales

Reconocer las habilidades sociales desde una esfera de aprendizaje susceptible de ser enseñados y fortalecidos ha dado lugar a la consolidación de programas de entrenamiento que permiten abordar técnicas específicas para modelar dicho aprendizaje. Monjas (como se citó en Pérez, 2000) plantea que los métodos de entrenamiento en habilidades sociales son conjuntos de técnicas cognitivo-conductuales enfocadas a adquirir y también modificar las conductas de relación interpersonal que el niño posee pero que son inadecuadas. Se entiende, a su vez, que el entrenamiento de habilidades no se trata de un proceso impositivo, sino de un proceso reflexivo en el que converge la experiencia de los participantes y las dinámicas de su entorno, dando lugar a la transformación de conductas que afectan la interacción con el otro. Así, la investigación se incorpora como un andamiaje en el que, a través de la mediación docente, los estudiantes puedan identificar y transformar su relacionamiento a partir de prácticas constructivas con sus realidades cotidianas.

Desde luego, Pérez (2000) expone que “se incorpora a las sesiones de entrenamiento el contenido de las experiencias de aprendizaje que se dan en situaciones naturales utilizando el potencial de las personas para beneficiarse de este entrenamiento” (p. 42). Comprender las realidades sociales, culturales y educativas, así como el reconocimiento de las capacidades de las niñas y niños en la resolución de conflictos específicos, permite orientar una intervención contextualizada y práctica, en la que los participantes salgan de lo conocido y reflexionen sobre nuevas prácticas en sociedad.

La adquisición de habilidades sociales no es un proceso aislado, sino que comprende un proceso de desarrollo y aprendizaje de quienes participan en el entrenamiento de las mismas. Siguiendo esta línea, Pérez (2000) enfatiza que:

Aunque la influencia de la predisposición biológica puede ser un determinante básico de la conducta sobre todo en las primeras experiencias sociales, en la mayoría de las personas, el desarrollo de las habilidades sociales depende principalmente de la maduración y de las experiencias de aprendizaje. Si somos capaces de especificar la historia de aprendizaje de una persona, también comprenderemos su forma de manejar las situaciones, entre las que se encuentran aquellas que requieren respuestas socialmente eficientes. (p. 46)

Esta cita es fundamental para el marco teórico porque la autora pasa de una visión determinista hacia una perspectiva pedagógica dentro del desarrollo social. Se reconoce que, aunque la biología se ha encargado de sentar las bases iniciales de este proceso, es la historia de aprendizaje la que modela la competencia social del ser humano, en la medida que existe la posibilidad de diseñar intervenciones intencionadas, centradas en procesos de análisis, reflexión y aprendizajes que pueden brindar respuestas comportamentales más asertivas y efectivas.

4.4 Interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico permite comprender la acción humana en el marco de la vida social y educativa, al sostener que la sociedad se construye de manera dinámica a través de la interacción de los individuos que dan significado a sus actos. Blumer (1982), argumenta que “la vida de toda sociedad humana consiste necesariamente en un proceso ininterrumpido de ensamblaje de las actividades de sus miembros” (p. 5), lo que implica que el tejido social se renueva constantemente mediante las relaciones simbólicas y de los significados compartidos con otras personas. Se trata, asimismo, de una construcción dinámica y constante, donde las actividades, acciones, significados y conductas de las personas se ajustan permanentemente.

Desde este enfoque, la interacción social cumple un papel formativo en sí misma, pues no solo es el marco donde se expresa el comportamiento humano, sino el proceso que lo origina. Tal como lo menciona Blumer (1982), “el interaccionismo simbólico no se limita a aceptar la interacción social, sino que le reconoce una importancia vital en sí misma” (p. 6). Lo que conlleva a reconocer que las personas no solo actúan en el mundo, sino que lo crean, lo dotan de significado mediante el fomento de vínculos en sociedad. Para Blumer (1982), “las actividades de los demás intervienen como factores positivos en la formación de su propio comportamiento: ante los actos ajenos una persona puede abandonar una intención o propósito, reconsiderarla, verificarla o cancelarla, intensificarla o sustituirla” (p. 6). Esta premisa posiciona a la interacción social como un mecanismo en el que el niño crea la capacidad de autorreflexión. Las acciones de las demás personas son factores que pueden llegar a modelar las propias conductas, por ende, cada uno fundamenta su comportamiento en la negociación que a diario se tiene con el otro.

Siguiendo las ideas de Blumer (1982), el ser humano tiene la capacidad afrontar y tratar con su mundo mediante la facultad reflexiva en la medida en que se formula indicaciones a sí mismo, interpreta las situaciones en las que participa, otorga sentido a los objetos y orienta su conducta según dichas interpretaciones. Bajo esta lógica, la realidad social es un proceso de constante dinamismo donde el sujeto construye los significados que orientan y dan sentido a las interacciones diarias en el encuentro con los otros.

Mead (como se citó en Blumer, 1982), manifiesta que la acción humana no responde de manera automática ante los estímulos externos, sino que se configura como un proceso simbólico de interpretación mediado por el lenguaje y la conciencia. Dicho planteamiento subraya que hay un proceso de mediación simbólica donde la conducta se elabora a partir de la valoración que el individuo hace y de los fines que persigue.

Paralelamente, la acción colectiva se forma como una articulación de acciones individuales que se entrelazan a través de la interpretación mutua, lo que es posible cuando los sujetos asumen el papel del otro. El análisis de Blumer (1982), lo lleva a afirmar que:

Al asumir dichos papeles, el individuo trata de evaluar la intención o dirección de los actos ajenos, y elabora y ajusta su propia acción a la de los demás basándose en esta interpretación de los actos de éstos. Tal es fundamentalmente el modo en que la acción de grupo se lleva a cabo en la sociedad humana. (p.62)

En este sentido, la interacción simbólica constituye la base de la vida social, pues permite que los seres humanos ajusten sus acciones a las de los demás según su contexto y generen sentido común sobre el mundo que habitan en colectividad. Aplicado al campo educativo, el interaccionismo simbólico da lugar a una comprensión de cómo se configuran las identidades, los aprendizajes y las relaciones dentro de los espacios escolares. La escuela, entonces, se configura como un escenario simbólico en que los actores (estudiantes, docente, comunidad) otorgan significado a sus experiencias a partir de la comunicación e interpretación. Así, la educación se convierte en un proceso social donde interactúa el conocimiento, la identidad y los valores construidos colectivamente.

4.5 Voces de los niños

El reconocimiento del derecho a la opinión (consagrado en el artículo 12 de la Convención sobre los derechos del Niño) establece una ruptura con las dinámicas sociales y las concepciones que se han tenido históricamente con las infancias. Trisciuzzi (como se citó en Alfageme et al., 2003) expone que recuperar la opinión y la voz de los niños es recuperar visibilidad, identidad y dignidad. Este principio trasciende del ámbito legal para situarse en el ámbito pedagógico, pues establece la transformación de nuestras prácticas en espacios

dialógicos donde se priorice la opinión, la escucha y se posicione al interlocutor como un ser activo que tiene la capacidad de construir y transformar su realidad social.

En este orden de ideas, Alfageme et al. (2003) manifiestan que la escucha es “un acto propio del ser humano pues sugiere reconocer al otro como otro, igual y diferente a mí y, por ser igual, portador de los mismos derechos que yo y, por diferente fuente de novedad, enriquecedora de mí y viceversa” (p.38). Como resultado, la escucha se transforma en un espacio de encuentro con los otros, de reconocimiento individual y colectivo, de expresión de experiencias, deseos y necesidades. Así pues, la escucha puede ser entendida como un acto de valoración de la diferencia, acción desde la cual se aleja la idea del individuo como un ser pasivo y se convierte en un ser activo capaz de transformar sus prácticas en sociedad. Desde este enfoque, la participación representa un giro cualitativo en el protagonismo infantil, donde ubica a las niñas y niños como actores sociales. De acuerdo con Alfageme et al. (2003):

Los discursos sobre derechos conllevan consecuencias en los ámbitos social y político. Por ello hablar de participación infantil protagónica no es una mera adjetivación, no es un simple atributo que se agrega a la participación infantil, sino que quiere alertar sobre el sentido sustantivo de dicha participación, colocando a los niños y niñas como actores sociales y no como meros ejecutores o consentidores de algo. El protagonismo social de la infancia nos orienta hacia un nuevo significado de las relaciones con la infancia. (p.45)

Dicho cambio de paradigma exige, desde el ámbito político, social y educativo, replantear las relaciones que, desde casa se han establecido entre los adultos y las infancias, superando las visiones asistenciales para promover procesos en los que las y los niños participen activamente en la construcción social.

Así las cosas, la participación infantil protagónica es entendida como un ejercicio de redistribución del poder dentro del tejido social. Alfageme et al. (2003) afirman que “la participación deviene de una cuestión de poder y ejercicio de poder, es decir, como parte de las dinámicas de tejido social, de la relación de la sociedad civil, del Estado, de los actores sociales” (p. 45). Ahora bien, este ejercicio no puede reducirse exclusivamente a su contenido político; más allá de la esfera institucional, la participación debe ser asumida como una manifestación social y jurídica de la infancia, expresada en su modo de vida, su sensibilidad, su pertenencia y su cultura como desarrollo del ser humano.

Como resultado, la participación infantil en sus entornos sociales se inscribe como una nueva cultura de infancia, donde las niñas y los niños sean reconocidos como sujetos activos de derechos, con la capacidad de transformar las relaciones sociales y crear nuevas formas de convivencia. En palabras de Alfageme et al. (2003): “la participación protagónica de los niños forma parte no solo de una nueva cultura de infancia, sino que constituye un eje articulante y de reproducción de nuevas formas de establecer relaciones sociales entre humanos y, entre estos y su entorno” (p. 45). Esta visión trasciende la visión instrumental que ha caracterizado el papel y la participación de las infancias dentro de la sociedad y la redefine como un fenómeno cultural, en el que se abren las puertas para el diálogo, la reciprocidad y la interacción para la construcción democrática de la sociedad.

5.Aproximación metodológica

Una vez delimitado el problema de investigación y establecida la teoría que sustenta el desarrollo del estudio, se presenta el camino metodológico establecido para alcanzar los objetivos propuestos. La metodología aquí expuesta responde a la selección de los enfoques, técnicas e instrumentos más pertinentes y coherentes para el alcance de la investigación.

5.1 Tipo de investigación

Es preciso señalar que, si bien la Investigación Acción Educativa (IAE) se caracteriza por ser una práctica esencialmente colaborativa y desarrollada a través de ciclos de acción, el presente estudio reconoce una delimitación en su alcance metodológico al haber sido ejecutada por una docente investigadora inmersa en el aula de clase.

No obstante, esta delimitación no anula el carácter colaborativo de la investigación, puesto que se concretó con la participación protagónica de los diecisiete estudiantes de los grados cuarto y quinto. Las niñas y niños actuaron como agentes reflexivos preocupados por los conflictos de aula, por su actuar y por su aporte para reconstruir el tejido social del entorno escolar. De esta manera, aunque se trate de un ciclo inicial liderado por una docente, se concretó una reflexión colectiva entre los participantes.

El tipo de investigación que determina el presente estudio es la Investigación Acción Educativa, dado el rol como docente y el acercamiento directo con los participantes que se desarrolla. De manera que, la investigación acción educativa es planteada por Latorre (2005) como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24). Al entender la investigación como una “indagación práctica”, legitima el aula de clase como

un espacio de participación, análisis y reflexión de las diferentes situaciones que suceden con los estudiantes en el ámbito escolar.

Siguiendo esta lógica, la investigación acción educativa es, ante todo, participativa. Elliot (2005), argumenta que:

La investigación acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen. (p. 24)

La observación permanente en el aula de clase permite visualizar los problemas más recurrentes en el relacionamiento de los participantes, de su gestión y emoción de expresiones. Además, analizar las habilidades sociales desde la praxis educativa permite la comprensión y reflexión de las diferentes manifestaciones que transcurren en este espacio.

Otro punto importante de la investigación acción es que interpreta lo que ocurre, desde el punto de vista de quienes interactúan en determinadas situaciones. Para Elliot (2005), los hechos son interpretados a partir de acciones y transacciones humanas a partir de condiciones como la comprensión que tienen los sujetos de una situación particular y su sistema de creencias respecto a la misma y el reconocimiento de normas, principios y valores que dan lugar a la selección de una acción. La realidad social no es un fenómeno que se analice desde afuera, sino una construcción subjetiva por parte de los participantes. Centrados en el interés del presente estudio, el autor invita a reconocer que, para comprender cómo un niño desarrolla sus habilidades sociales, es imprescindible indagar, conocer las comprensiones que los niños tienen de sus propias realidades.

5.2 Enfoque de investigación

La propuesta se inscribe en el enfoque participativo dado su interés por comprender las perspectivas, significados y relaciones de las y los participantes en su entorno social. La idea es que las personas que hacen parte de un problema, puedan entenderlo y afrontarlo. Adicionalmente, los análisis se realizarán *privilegiando la interpretación cualitativa de las experiencias*.

De acuerdo con los planteamientos de Hernández et al. (2014), “la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (p. 9). Así, pues, el enfoque cualitativo centra su interés en los participantes, en la medida que ellos puedan dar cuenta de sus experiencias, sus perspectivas y sus formas de relacionarse con su entorno.

Bajo esta premisa, esta investigación no se limita a la descripción de las conductas de las y los participantes, sino que busca conocer los significados que los estudiantes dan a sus interacciones en el ámbito escolar. Como menciona Flick (2015), “los investigadores cualitativos se interesan por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural y en una manera que deje espacio para las particularidades de esas experiencias, interacciones y de los materiales en los que se estudian (p. 16)”. Así las cosas, la participación del investigador también se establece como un agente activo de estas realidades sociales, posibilita la observación desde diferentes miradas y objetivos sin alterar las dinámicas que comparten los participantes.

Al ser un enfoque interpretativo, posibilita al investigador un papel de análisis activo, centrado en aquello que ocurre en su realidad, las particularidades de los participantes y del territorio mismo.

5.3 Población y muestra

La presente investigación es llevada a cabo en el Colegio Integrado Camilo Torres sede B, Angosturas. La institución educativa se encuentra ubicada en el casco urbano del municipio de San Vicente de Chucurí y la población corresponde a 29 estudiantes que cursan los grados cuarto y quinto de básica primaria.

Con esto en mente, la muestra del estudio comprende la participación de 17 estudiantes (7 estudiantes del grado cuarto y 10 estudiantes del grado quinto). El tipo de muestra seleccionado es basado en la conveniencia, dado que está formada por estudiantes con los que se comparten diferentes áreas académicas al ser su docente de aula.

Para presentar a las y los estudiantes que participaron durante el ejercicio de las situaciones vivenciales, se presenta la siguiente tabla con algunos datos importantes para su caracterización.

Tabla 1

Caracterización de las y los estudiantes participantes

Estudiante	Género	Grado	Rol
A	Masculino	Cuarto	Evaluado (sesión 1) Evaluador (sesiones 2,3,4,5,6,7)
B	Masculino	Cuarto	Evaluado (sesión 2) Evaluador (sesiones 1,3,4,5,6,7)
C	Masculino	Cuarto	Evaluado (sesión 3) Evaluador (sesiones 1,2,4,5,6,7)
D	Masculino	Cuarto	Evaluado (sesión 4) Evaluador (sesiones 1,2,3,5,6,7)

E	Femenino	Cuarto	Evaluada (sesión 5) Evaluadora (sesiones 1,2,3,5,6,7)
F	Masculino	Cuarto	Evaluado (sesión 6) Evaluador (sesiones 1,2,3,4,5,7)
G	Femenino	Cuarto	Evaluada (sesión 7) Evaluadora (sesiones 1,2,3,4,5,6,)
H	Masculino	Quinto	Evaluado (sesión 1) Evaluador (sesiones 2,3,4,5,6,7)
I	Masculino	Quinto	Evaluado (sesión 2) Evaluador (sesiones 1,3,4,5,6,7)
J	Masculino	Quinto	Evaluado (sesión 3) Evaluador (sesiones 1,2,4,5,6,7)
K	Masculino	Quinto	Evaluado (sesión 4) Evaluador (sesiones 1,2,3,5,6,7)
L	Femenino	Quinto	Evaluada (sesión 5) Evaluadora (sesiones 1,2,3,4,6,7)
M	Masculino	Quinto	Evaluado (sesión 6) Evaluador (sesiones 1,2,3,4,5)
N	Femenino	Quinto	Evaluada (sesión 7) Evaluadora (sesiones 1,2,3,4,5,6)
Ñ	Femenino	Quinto	Evaluadora (todas las sesiones)
O	Masculino	Quinto	Evaluador (todas las sesiones)
P	Masculino	Quinto	Evaluador (todas las sesiones)
Q	Masculino	Cuarto	Evaluador (todas las sesiones)
R	Femenino	Cuarto	Evaluadora (todas las sesiones)

5.4 Consideraciones éticas

La investigación se llevó a cabo bajo el cumplimiento de las disposiciones legales del decreto 8430 de 1993 de Colombia.

Se garantizó la participación voluntaria de los menores de edad mediante la obtención previa del consentimiento informado por parte de las madres de familia (ver Anexo A), así como el asentimiento informado de las y los estudiantes participantes (ver Anexo B), a quienes se les

explicó los objetivos y actividades en el proceso de investigación con un lenguaje pertinente para su edad.

Se aseguró la confidencialidad y el anonimato de las y los participantes a través de pseudónimos para proteger la identidad de las niñas y niños involucrados. Asimismo, se garantizó que ninguna de las actividades afectaría su bienestar físico o emocional. Se explicó a las acudientes y a los participantes que la información recolectada será utilizada exclusivamente para fines académicos.

5.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos es un elemento crucial para comprender las interacciones sociales de los participantes. Cabe resaltar que las técnicas e instrumentos seleccionados para este estudio son aquellos que permiten capturar la naturalidad del contexto, de las habilidades sociales de los estudiantes y la manera en que resuelven sus conflictos.

Para cerrar, estas herramientas no funcionan exclusivamente como mecanismos de registro, sino de validación rigurosa por expertos.

5.5.1 Técnicas

5.5.1.1 Observación participante.

La observación en investigación educativa ha sido considerada una de las técnicas más importantes para obtener información. De acuerdo con Ñaupas Paitán et al. (2018), la observación es “el proceso de conocimiento de la realidad factual, mediante el contacto directo del sujeto cognoscente y el objeto o fenómeno por conocer, a través de los sentidos, principalmente la vista, el oído, el tacto y el olfato” (p.281). Desde luego, es un proceso que

va más allá de solo ver lo que acontece en el espacio físico; es tener la sensibilidad de reconocer las particularidades del entorno, de los participantes, de las prácticas y vínculos que se tejen en un espacio común. Además, es tener la consciencia de dar cuenta de los pequeños cambios que ocurren en el territorio que se habita.

Así, por ejemplo, para conocer de cerca las necesidades, relaciones y creencias de los participantes, es necesario coincidir en los espacios de los sujetos. Para Ñaupas Paitán et al. (2018), la observación participante consiste en que “el investigador (observador) participa o comparte la vida de un grupo social o comunidad como invitado o amigo, pero al mismo tiempo observa y registra datos e impresiones sobre los aspectos, variables de sus hipótesis de investigación” (p. 285). Los autores establecen un puente entre la cercanía humana y el rigor analítico que centra el trabajo con las infancias. La observación participante no es una estrategia en la que el investigador se aleja, sino una estrategia de inmersión en la que gana su lugar a través de la convivencia, el respeto y la creación de vínculos a partir de la confianza, siendo un invitado dentro de la cotidianidad de los estudiantes.

5.5.1.2 Cartografía social.

Dentro del interés investigativo se encuentra conocer las formas en las que los estudiantes configuran su mundo, su territorio. Para tal efecto, la cartografía social se configura como una técnica de representación colectiva del territorio. Para Diez (2018), la cartografía social “es un acontecimiento de representación, deconstrucción, y producción, por momentos complementarios y por otros en conflicto” (p. 20). Lo que implica el reconocimiento de las tensiones, los sentires, los conflictos y las apreciaciones sobre lo que ocurre en el espacio-tiempo de un lugar determinado. Es un ejercicio que aflora los vínculos que se han tejido con la comunidad y que han precisado su vivir como sociedad.

El proceso de representación de los símbolos que se crean durante el ejercicio de creación de la cartografía, da lugar a la enunciación del pasado y de las experiencias que han emergido en sus realidades. En consonancia, Diez Tetamanti y Escudero (2012), argumentan que “en la construcción del mapa puede existir una re-enunciación del pasado, tanto en el mapa como en el texto final. Allí, los objetos, acciones, recuerdos y prácticas del pasado son dibujadas y puestas en valor comunitario” (p. 19). Los autores destacan que el mapa plasmado en la cartografía social, no es ejercicio estático, sino que es un puente que abre la puerta a la experiencia individual de los participantes y que, de forma inconsciente, da lugar a la identidad colectiva.

De manera particular, se considera que implementar la cartografía social en el estudio es pertinente porque permite que los estudiantes reconozcan sus realidades sociales como un territorio construido. Y, desde otra mirada, puede generar acciones nuevas desde la escuela; pues, en palabras de Diez Tetamanti y Escudero (2012):

Las cartografías como dispositivos de intervención abren nuevos escenarios aportando una mirada diversa y compleja de lo territorial. Pero, por otra parte, las cartografías también facilitan la construcción de conocimiento colectivo y desde allí, posibilitan generar acciones que tienen la capacidad de transformar escenarios, lugares y diversos espacios, incluso institucionales. (p. 30)

En consonancia, la cartografía social no solo se posiciona como una técnica de investigación, sino como una potente herramienta de intervención y construcción del conocimiento colectivo. Al reconocer el territorio como un espacio complejo y diverso, la cartografía permite a los participantes leer su territorio como un entorno vivo lleno de significados. Por ello, es importante generar acciones comunitarias para los estudiantes en las edades entre los 9 y 11 años; especialmente porque el municipio estuvo permeado por el conflicto armado. A

su vez, esta herramienta brinda la oportunidad de dar un papel activo a los participantes, como sujetos a los que se les reconoce su palabra, su experiencia y su sentir.

Desde luego, es un ejercicio subjetivo y participativo. Para Carballada (como se citó en Diez Tetamanti y Escudero, 2012) el territorio es el lugar en el que la identidad y la pertenencia son constituidas como fundamentos de la cohesión social, ya que este es habitado por la memoria y la experiencia. Estos atributos conceden a los participantes saberse dentro de un grupo de pertenencia, especialmente cuando comparten tanto en tiempo en el entorno educativo, donde trasciende la visión geográfica de la escuela y la redefine como un espacio lleno de símbolos que se tejen a partir de las subjetividades de los estudiantes.

5.5.1.3 Entrevista cognitiva.

Para conocer las dinámicas individuales de los participantes, es vital utilizar la entrevista cognitiva aplicada a la educación. Meadows (como se citó en Sánchez-M. et al., 2024), afirma que el uso de la entrevista cognitiva se ha extendido hasta convertirse en uno de los métodos cualitativos más usados para evaluar la forma en que las personas procesan y responden preguntas de cuestionarios en diferentes ámbitos. Dicha técnica posibilita la comprensión cognitiva que realiza el individuo para responder ante una situación, es decir, permite entender el proceso cognitivo que se realiza para comprender lo que se pregunta.

En concordancia con los objetivos del estudio, se selecciona la entrevista cognitiva como técnica de investigación porque prioriza la conversación fluida entre los participantes y permite identificar las concepciones que ellos tienen frente a determinados temas. Sánchez-M. et al. (2024) establecen que las entrevistas cognitivas

Permiten indagar el nivel de comprensión de los entrevistados respecto de los contenidos y la formulación de preguntas que componen instrumentos. De esta manera, el objetivo de la

técnica es comprobar si las personas entrevistadas comprenden los contenidos de la pregunta en cuestión y si lo hacen específicamente en la manera en que los investigadores pretenden que la pregunta sea comprendida. (p.2)

Esta técnica es fundamental para asegurar que los participantes y la docente hablen el mismo idioma. Más allá de obtener una respuesta correcta o incorrecta, su propósito es comprender el proceso que realiza el estudiante para llegar a su respuesta, cómo interpreta la pregunta y qué experiencias recuerda al intentar dar una respuesta. Dicho proceso permitirá reconocer las comprensiones que los participantes pueden hacer frente al análisis de situaciones vivenciales y sus preguntas emergentes.

5.5.2 Instrumentos

Una vez establecida la aproximación metodológica y las técnicas para la recolección de información, es pertinente mencionar los instrumentos para captar la realidad en el entorno educativo de los participantes.

5.5.2.1 Instrumento de habilidades sociales.

Para observar y evaluar las habilidades sociales, se elaboró un instrumento para la resolución de conflictos mediante el análisis de situaciones vivenciales. El instrumento fue el siguiente:

Tabla 2

Instrumento de habilidades sociales

Habilidad por adquirir	Situación vivencial	Pregunta emergente
Control de la agresividad	Es martes después del recreo y tienen la clase de Arte, que es tu favorita. La profesora les ha pedido que hagan un dibujo muy importante sobre el día de la chucureñidad. Tú sacaste tu cartuchera con todos los materiales solicitados: tijeras,	¿Qué pasaría si un compañero te acusa de

	colbón, colores, marcadores, imágenes. Estás trabajando concentrado en tu puesto, dibujando un afiche relacionado con el tema. De repente, tu compañero del lado no encuentra sus marcadores. Él empieza a buscar desesperado: mira en su bolso, en la gaveta... y de pronto, te mira fijamente. Se para de su puesto, golpea un poco la mesa, y te dice en voz alta, tan alta que varios compañeros y la profesora voltean a mirar: ¡Fuiste tú!, ¡Tú me robaste mis marcadores nuevos! ¡Yo los vi cuando los metiste en tu cartuchera! Tú sabes perfectamente que no tomaste nada. Los marcadores que tienes en tu mesa son los tuyos, los que te compraron tus papás el fin de semana. Pero tu compañero está muy enojado y ahora todos te están mirando".	robarle sus materiales?
Control de la agresividad	Estás en clase de ciencias sociales y estás terminando la maqueta más importante que llevas días haciendo. La docente reconoce tu trabajo y te selecciona como exponente en la próxima muestra de arte que se llevará a cabo en la escuela. Finalizando la clase, te diriges con mucho cuidado con la maqueta para dejarla en la sala de informática, pero un compañero va jugando con un balón y choca contra ti con mucha fuerza. Tu maqueta cae al suelo y se destruye por completo. Tu compañero solo se ríe y te dice: "¡Mira por dónde vas!"	¿Qué pasaría si un compañero te empuja a propósito y arruina tu maqueta?
Autorregulación emocional	Están en el descanso y tú trajiste tu balón nuevo. Es un balón único, colorido, un balón que te costó mucho conseguir. Como saliste corriendo para el baño antes de que timbraran, dejaste el balón justo al lado de la puerta para no entrar al baño con él. Justo cuando sales, ves a un compañero de otro grado que no conoces muy bien, que agarra tu balón. Tú gritas: "¡Ey, ese es mi balón! ¡suéltalo!". Él te ignora por completo. Empieza a botarlo y a jugar solo. Cuando te acercas para quitárselo, él lo agarra fuerte y te dice con un tono desafiante: ¡Ahora es mío! ¡No tiene tu nombre, así que me lo llevo! Y si no me dejas, le digo a la profesora que me pegaste. Sientes el corazón latiéndote fuerte y las ganas de empujarlo para recuperar lo que es tuyo, pero sabes que si peleas, podrías meterte en problemas.	¿Qué pasaría si un compañero se lleva tu balón?
Autorregulación emocional	Estás en clase y la docente ha asignado un problema de matemáticas que deben resolver individualmente. Hasta el momento, es la tarea más difícil que han visto. Intentas hacerlo tres veces, borras, lo intentas de nuevo y nada... Tu cerebro se siente "bloqueado". Empiezas a sentir que el corazón te late rápido, que tus manos sudan, y tienes muchas ganas de tirar el lápiz, llorar de rabia y decir: ¡No puedo	¿Qué harías si no puedes resolver un problema de matemáticas y sientes que no vas a explotar?

	hacer esto!, ¡No soy inteligente!, entretanto, tus compañeros ya están terminando y entregando los ejercicios a la docente.	
Comunicación asertiva	Hoy tienen una actividad de declamación en el colegio. La docente les ha pedido que pasen al frente para declamar un poema en voz alta. Es algo que te pone un poco nervioso(a) porque tienes que estar frente a todos. Estás declamando tu poema con un poco de timidez, pero lo estás haciendo bien. De repente, mientras declamas, un compañero empieza a hacer ruidos y a gesticular de forma exagerada desde su puesto. En un momento, cuando todos están en silencio, él se acerca a su amigo de al lado y le susurra algo, pero lo suficientemente alto para que tú y varios escuchen, mientras te mira de arriba abajo. Julio dice: —¡Mírenlo! Parece una papa rellena. Su amigo se ríe a carcajadas. Sientes cómo todas las cabezas de la clase giran para verte a ti y, después, a tu compañero. Sientes que te sonrojas y que todos los ojos están fijos en esa parte de tu cuerpo de la que se están burlando. Te quedas congelado(a) en la mitad de la presentación, sin saber qué hacer".	¿Qué pasaría si un compañero se burla de tu físico?
Comunicación asertiva	Estás esperando el recreo para jugar escalera que te encanta con tu mejor amigo/a, Sara. Hoy, Sara está acompañando a su nuevo compañero, un niño que acaba de llegar a la escuela. Te acercas, sonríes y dices: "Listo, vamos a jugar", pero Sara, sin mirarte, dice: "Uy, no. Ahora no. Voy a enseñarle a "Jose" a jugar escalera. Mañana jugamos tú y yo. Tú ves que Jose sonríe y Sara está más emocionada de lo normal. Te quedas parado(a), sintiendo que te han quitado tu lugar y que tu amigo(a) te está dejando de lado.	¿Qué harías si tu mejor amigo prefiere a un compañero nuevo y te sientes reemplazado?
Comunicación empática	Tú y tu mejor amigo(a) suelen llegar a la escuela juntos, hablan durante el recreo, y se hacen en equipo cada vez que lo requieren. Ayer, tuvieron una discusión: tal vez le dijiste sin querer un secreto a otro compañero, o tal vez no la esperaste para ir a un lugar, o simplemente discutieron por un lápiz. Hoy por la mañana, cuando ves a tu amigo(a) en la entrada de la escuela te acercas y le dices con alegría: ¡Hola! ¿Vamos a jugar mientras llega la profe? Tu amigo te mira, no te sonríe, te mira mal y voltea la cabeza sin responderte. Cuando se sientan en el salón, cambia su pupitre hacia otra fila. En el descanso, lo ves hablando con otro grupo de amigos, pero cada vez que intentas acercarte, él se aleja o mira hacia otro lado, ignorando completamente que estás ahí. Tu amigo está enojado contigo y te está ignorando sin explicarte por qué ni qué le pasa y no te quiere hablar	¿Cómo actuarías si un amigo está enojado contigo y no quiere hablarte?

Comunicación empática	Es la hora del almuerzo. Ves a tu amigo “Andrés” sentado solo en la mesa, sin comer su comida. Cuando te acercas, notas que tiene la cara hinchada y los ojos muy rojos. Le preguntas qué pasa, y él te dice en voz baja y con la voz quebrada: Mi perro, Toby, murió anoche. Era muy viejito. Lo tenía desde que yo estaba más pequeño y no puedo dejar de pensar en él. Nadie lo sabe aquí, y no puedo concentrarme en nada." Andrés baja la cabeza sobre la mesa, intentando no llorar en voz alta.	¿Cómo consuelas a un amigo cuya mascota acaba de morir?
Afrontamiento del error	Estás en la última fase de la competencia de las interclases y cometes un error grave durante el partido que hace que tu equipo pierda el primer lugar. Tus compañeros se molestan por tu error, te lo sacan en cara y ahora no te pasan el balón. Te sientes avergonzado y piensas que defraudaste a todos.	¿Qué pasaría si cometes un error en una competencia importante?
Afrontamiento del error	Es el día de la Exposición de Ciencias naturales y tu equipo (Tú, Ana y Carlos) han pasado días creando una maqueta detallada de un ecosistema. El trabajo vale el 40% de la nota trimestral. A última hora, la maestra te encarga a ti colocar la etiqueta de identificación. Te apresuras, mides mal el adhesivo y, al intentar arreglarlo, rasgas accidentalmente una sección grande del dibujo central de la maqueta, dejando un hueco notable. Ana y Carlos ven el daño y te miran con decepción y frustración, pues saben que es demasiado tarde para arreglarlo.	¿Cómo actúas cuando un error tuyo daña el proyecto final del equipo justo antes de la entrega?
Autoestima	Una profesora te felicita efusivamente frente a toda la clase por el excelente trabajo que hiciste y te pide que expliques el procedimiento que utilizaste para desarrollar el ejercicio de pintura. Sientes mucha pena y no sabes cómo responder	¿Qué pasaría si recibieras un elogio?
Reconocimiento de comportamiento prosocial: amabilidad.	Inicia el recreo. Tú y tus amigos están a punto de empezar el juego más esperado del día: fútbol. Ves a “Carlos”, un compañero que tiene que ir a la biblioteca a dejar los libros que la docente le pidió llevar hasta allí. En el camino, Carlos se tropieza con el cordón del zapato y se le caen todos los libros que lleva en sus manos, desparramándose por el suelo. Justo en ese momento, “Stiven” (que ya estaba corriendo para empezar el partido) se detiene, mira a Carlos y, sin que nadie se lo pida, dice: “¡Espera, Carlos! No te preocupes, yo te ayudo”, y comienza a recoger los libros, perdiendo tiempo de juego. Tú estás ahí, junto a tu grupo, presenciando el gesto.	¿Cómo reaccionas cuando ves a un compañero detener su juego para ayudar a alguien que tiene un problema?
Reconocimiento de comportamiento	Te encuentras en clase de español y la profesora pide al grupo realizar un trabajo en clase y explica la actividad. Como tú no entendiste el ejercicio, volviste a preguntar a tu profesora qué tenías que hacer. Sin embargo, un amigo se	¿Qué pasaría si una persona que no es cercana a ti te

prosocial: amabilidad.	burla de ti porque no entendiste y un compañero que no es cercano a ti te defiende de la burla y pide respeto para ti.	defendió de una burla?
---------------------------	--	------------------------

El instrumento fue evaluado por dos expertos en cuanto a la coherencia, relevancia y claridad de cada una de las habilidades evaluadas (ver Anexo C). Los resultados obtenidos por cada experto fueron analizados a través de JASP en la medida de kappa.

Los resultados fueron los siguientes:

En primera instancia, no hubo acuerdo entre los jueces en ninguna de las tres categorías.

Tabla 3

Acuerdo entre jueces

Rater Agreement

Cohen's kappa

Ratings	kappa	SE	95% CI	
			Lower	Upper
Average kappa	-0.017			
Coherencia J1 - Coherencia J2	-0.017	0.094	-0.202	0.167

Note. 13 subjects/items and 2 raters/measurements. Confidence intervals are asymptotic.

Fleiss' kappa

Ratings	Fleiss' kappa	SE	95% CI	
			Lower	Upper
Overall	-0.212	0.208	-0.619	0.194
1	-0.368	0.277	-0.911	0.175
3	-0.182	0.277	-0.726	0.362
4	-0.103	0.278	-0.647	0.441

Note. 13 subjects/items and 2 raters/measurements. Confidence intervals are asymptotic.

Krippendorff's alpha

Method	Krippendorff's alpha	SE	95% CI	
			Lower	Upper
Nominal	-0.166	0.136	-0.463	0.057

Note. 13 subjects/items and 2 raters/measurements.

En segunda instancia, en cuanto al ítem de Coherencia, el juez 1 considera incoherente en general el instrumento, se hacen modificaciones para atender a sus comentarios.

Tabla 4

Coherencia de las situaciones vivenciales

Rater Agreement

Cohen's kappa

Ratings	kappa	SE	95% CI	
			Lower	Upper
Average kappa	0.000			
Relevancia J1 - Relevancia J2	0.000	2.520×10^{-9}	-4.939×10^{-9}	4.939×10^{-9}

Note. 13 subjects/items and 2 raters/measurements. Confidence intervals are asymptotic.

Fleiss' kappa

Ratings	Fleiss' kappa	SE	95% CI	
			Lower	Upper
Overall	-0.368	0.277	-0.912	0.175
1	-0.368	0.277	-0.911	0.175
4	-0.368	0.277	-0.911	0.175

Note. 13 subjects/items and 2 raters/measurements. Confidence intervals are asymptotic.

Krippendorff's alpha

Method	Krippendorff's alpha	SE	95% CI	
			Lower	Upper
Nominal	-0.316	0.133	-0.667	-0.087

Note. 13 subjects/items and 2 raters/measurements.

En tercera instancia, para el ítem de relevancia, el juez 1 también evalúa negativamente algunas preguntas en las que, posteriormente, se realizarán los ajustes pertinentes.

Tabla 5*Relevancia de las situaciones vivenciales***Rater Agreement***Cohen's kappa*

Ratings	kappa	SE	95% CI	
			Lower	Upper
Average kappa	0.000			
Claridad J1 - Claridad J2	0.000	0.000	0.000	0.000

Note. 13 subjects/items and 2 raters/measurements. Confidence intervals are asymptotic.

Fleiss' kappa

Ratings	Fleiss' kappa	SE	95% CI	
			Lower	Upper
Overall	-0.130	0.277	-0.674	0.413
3	-0.130	0.277	-0.672	0.412
4	-0.130	0.277	-0.672	0.412

Note. 13 subjects/items and 2 raters/measurements. Confidence intervals are asymptotic.

Krippendorff's alpha

Method	Krippendorff's alpha	SE	95% CI	
			Lower	Upper
Interval	-0.087	0.227	-0.250	1.000

Note. 13 subjects/items and 2 raters/measurements.

Finalmente, para el ítem de claridad, pese a que no hay acuerdo entre los jueces, la evaluación del instrumento es en general, positiva.

De acuerdo con los puntajes obtenidos y las observaciones realizadas por cada experto, se realizaron los ajustes pertinentes para establecer de manera eficaz las situaciones que responden a cada una de las habilidades evaluadas. A continuación, se exponen a modo de

ejemplo algunos de los cambios realizados a las situaciones vivenciales que no evaluaban la habilidad planteada.

Tabla 6

Correcciones realizadas en concordancia con las observaciones de los expertos

Planteamiento inicial		Planteamiento corregido	
Habilidad social	Situación	Habilidad social	Situación
Comunicación asertiva	Hoy tienen una actividad de declamación en el colegio. La docente les ha pedido que pasen al frente para declamar un poema en voz alta. Es algo que te pone un poco nervioso(a) porque tienes que estar frente a todos. Estás declamando tu poema con un poco de timidez, pero lo estás haciendo bien. De repente, mientras declamas, un compañero empieza a hacer ruidos y a gesticular de forma exagerada desde su puesto. En un momento, cuando todos están en silencio, él se acerca a su amigo de al lado y le susurra algo, pero lo suficientemente alto para que tú y varios escuches, mientras te mira de arriba abajo. Julio dice: —¡Mírenlo! Parece una papa rellena. Su amigo se ríe a carcajadas. Sientes cómo todas las cabezas de la clase giran para verte a ti	Comunicación asertiva	Estás frente al tablero declamando un poema para una nota de español. Aunque te dan nervios hablar en público, te preparaste mucho y lo estás haciendo bien. De repente, José empieza a susurrar y a señalarte mientras se ríe con su amigo. En un momento de silencio, José hace un comentario ofensivo sobre tu cuerpo y varios compañeros lo escuchan. Su amigo se ríe a carcajadas y notas que varios compañeros se quedan mirándote, esperando a ver qué haces. Sientes que la cara se te pone roja y te dan ganas de dejar de hablar, pero la profesora hace una seña para que tú mismo(a) pongas orden y sigas con tu poema. José te mira desafiante y el salón está en silencio esperando tu reacción. Sabes que tienes el derecho de que te

y, después, a tu compañero. Sientes que te sonrojas y que todos los ojos están fijos en esa parte de tu cuerpo de la que se están burlando. Te quedas congelado(a) en la mitad de la presentación, sin saber qué hacer".

¿Qué pasaría si un compañero se burla de tu físico?

respeten mientras presentas tu actividad.

¿Qué podrías decirle a José en ese momento, frente a todos, para expresar que su comentario te molesta y pedirle que te respete, sin necesidad de pelear ni de insultarlo?

Reconocimiento de comportamiento prosocial: amabilidad.

Te encuentras en clase de español y la profesora pide al grupo realizar un trabajo en clase y explica la actividad.

Como tú no entendiste el ejercicio, volviste a preguntar a tu profesora qué tenías que hacer,

Sin embargo, un amigo se burla de ti porque no entendiste y un compañero que no es cercano a ti te defiende de la burla y pide respeto para ti.

¿Qué pasaría si una persona que no es cercana a ti te defendió de una burla?

Reconocimiento de comportamiento prosocial: amabilidad.

Es el cambio de hora para iniciar la clase de educación física. Tú y tus compañeros salen corriendo hacia la cancha para empezar el partido de interclases. En el camino, ves a Pablo, un compañero que lleva varios libros hacia la biblioteca. Entre tanto, Pablo se tropieza con una escalera y se caen todos los libros al piso. Tus amigos te gritan para que te apures y llegues a la cancha o se quedarán sin participar en el partido, pero tú ves que Pablo está solo, con mucha pena y tratando de recoger todo rápido antes de que los demás los pise. Tus amigos te vuelven a llamar, pero Pablo sigue ahí en el piso con los libros.

¿Qué decisión tomarías para tener un gesto de amabilidad y, al tiempo,

*cómo se lo explicarías a
tus compañeros de
equipo?*

Con relación a los ejemplos expuestos, se decide ajustar la situación de tal manera que permita evaluar efectivamente la habilidad propuesta. En el caso de la comunicación asertiva, se buscó que la situación posibilitara una respuesta verbal en la que el estudiante pudiese expresar sus pensamientos o el establecimiento de límites de manera clara y, por supuesto, respetuosa.

En cuanto a la habilidad de reconocimiento del comportamiento prosocial: amabilidad, se decidió cambiar completamente la situación, pues la primera propuesta no evaluaba prosociabilidad, puesto que el estudiante no tendría que realizar ninguna acción de ayuda hacia el otro. Dichos ajustes se realizaron al tener en cuenta cada uno de los comentarios de los expertos.

5.6. Fases de investigación

El proceso de recolección de información se estructuró en tres momentos que posibilitaron la comprensión de las voces y realidades del entorno escolar de las y los participantes. Dichas etapas, detalladas a continuación, permitieron dar respuesta a los objetivos de la investigación.

5.6.1 Fase diagnóstica

Esta fase tuvo como propósito reconocer las dinámicas de relacionamiento y el manejo de las emociones que dan las y los estudiantes de los grados 4° y 5° en el ámbito escolar. La

observación se realizó de manera participante durante las jornadas académicas, lo que llevó a identificar aquellas dificultades recurrentes que presentaban los estudiantes cuando tenían que resolver conflictos y gestionar sus emociones frente a situaciones cotidianas dentro del aula de clase.

En este proceso, el interés investigativo se centró en observar los patrones de comportamiento que cierran las puertas del diálogo y la escucha. De modo que, con frecuencia las y los estudiantes no resuelven sus diferencias a través de la mediación, sino que tienen reacciones impulsivas hacia el otro, o, simplemente evitan el tema.

Dicho acercamiento permitió delimitar las dificultades en la resolución de conflictos y no pueden tomarse como hechos aislados, sino que están vinculados a la gestión de emociones y falta de herramientas para buscar una solución adecuada ante un problema. Así, la fase de diagnóstico sentó las bases para el desarrollo de la intervención pedagógica.

5.6.2 Fase de intervención

A partir de las observaciones realizadas en la fase diagnóstica, se presenta una intervención pedagógica para abordar el fomento de las habilidades sociales para la resolución de conflictos. El proceso se estructuró a través la creación de situaciones vivenciales que se abordaron durante 6 sesiones con dos grupos focales (uno por grado).

Inicialmente, se expuso la investigación al coordinador de convivencia de la institución para que tuviese conocimiento de la intervención de la misma. Luego, se citó a las madres de familia para socializar el proceso y los objetivos a desarrollar con los grupos de 4° y 5°, se aclararon dudas y firmaron el consentimiento para la autorización de imagen de sus hijas e hijos. Por su parte, en el aula de clase se comentó a los estudiantes las actividades a realizar

para que, posteriormente, firmaran el asentimiento para el uso de su voz e imagen con fines académicos.

Con este paso listo, se llevó a cabo el ejercicio de la cartografía social, donde los grupos pudieron plasmar sus gustos, miedos, cómo se ven a sí mismos y, en definitiva, hacer una reconstrucción del territorio, específicamente del reconocimiento de las dinámicas que encuentran en la escuela.

La implementación de las situaciones vivenciales se estructuró mediante talleres vivenciales que integraron el fomento de cada habilidad: control de la agresividad, modulación de la ira, autorregulación emocional, comunicación asertiva, comunicación empática, afrontamiento del error, reconocimiento de la conducta prosocial: amabilidad. Cada sesión se desarrolló siguiendo una secuencia: el grupo se ubicó en círculo, se seleccionó a una persona para pasar al centro, se dieron las indicaciones y se les dio a conocer la situación vivencial. Una vez el participante que se encuentra dentro del círculo expresa sus ideas, se realizan preguntas para comprender el proceso cognitivo que realiza. Si se bloquea o no sabe qué responder, se le da la palabra a los compañeros que se encuentran fuera del círculo y allí se promueve el diálogo entre pares. Cuando el estudiante logra solucionar el problema, se le abre paso para que salga del centro y se hace un cierre reflexivo.

Para cerrar, se hizo uso del celular para grabar el audio de las sesiones y el diario de campo para consignar los objetivos, retos, aspectos positivos y negativos que resultaron del ejercicio.

5.6.3 Fase de sistematización

El ejercicio de sistematización se abordó como un proceso de los significados que las y los estudiantes asignaron a diferentes situaciones cotidianas que se pueden presentar en el aula de clase. Los hallazgos fueron consignados en el diario de campo y se realizó la transcripción de las sesiones grabadas, lo que permitió identificar aquellas tensiones y transformaciones de las habilidades sociales de las y los participantes. Para ello, se llevó a cabo una triangulación de la información que contrastó las observaciones, la práctica pedagógica y las reflexiones durante las sesiones. Este momento no solo permitió comprender los impactos de la intervención, sino que brindó herramientas para la consolidación de la experiencia investigativa y dio respuesta a los interrogantes planteados en el estudio.

6. Análisis de resultados

En este apartado, se aborda la interpretación de los hallazgos obtenidos por medio de la cartografía social, el diario de campo y las sesiones realizadas con las situaciones vivenciales. De manera que, este ejercicio se constituye como un pilar investigativo que, mediante la triangulación, permite reconfigurar las interacciones de los estudiantes en su ambiente escolar.

Seguidamente, se expone un resumen de la tabla de codificación como base estructural para la organización y comprensión de los resultados (ver tabla completa en el Anexo D).

Tabla 7

Conglomerado y registro de códigos

Código	Número de testimonios	Entradas visuales en el mapa	Comentarios en el diario de campo
Impulso agresivo	10	0	5
Desahogo emocional	2	3	0
Comunicación institucional	5	2	0
Interacción pedagógica	0	8	2
Actitud descalificadora	4	0	0
Rechazo a la violencia	4	1	2
Asertividad de manera recíproca	7	1	0
Interpretación del comportamiento	2	0	5
Soporte socioemocional	4	1	1
Evaluación de consecuencias	5	0	1

Reconocimiento de emociones	6	8	4
Consuelo ante la pérdida	7	0	0
Sesgo de género	3	0	1
Estereotipos femeninos	2	0	0
Búsqueda de apoyo	3	4	0
Autorregulación emocional	8	5	3
Solución de problemas	3	0	1
Sentimiento de responsabilidad	3	0	0
Reconocimiento del error	8	0	13
Conducta prosocial	7	5	2

Con el propósito de integrar los códigos identificados, se presenta la tabla de categorización, la cual permite la articulación de los códigos aislados en categorías emergentes. Cada categoría posibilita la comprensión de las habilidades sociales y su complejidad en el aula de clase.

Tabla 8

Categorización de los datos

Categoría	Códigos que la integran
De la reacción impulsiva a la mediación	Impulso agresivo, comunicación institucional, actitud descalificadora, rechazo de la violencia.
La autorreferencia como mecanismo para la resolución de conflictos	Desahogo emocional, reconocimiento de emociones, autorregulación emocional.
La construcción de vínculos a partir del reconocimiento del otro	Asertividad de manera recíproca, Soporte socioemocional, Consuelo ante la pérdida, Sentimiento de responsabilidad, Reconocimiento del error, Conducta prosocial
La aprehensión del entorno en la interacción social	Interacción pedagógica, interpretación del comportamiento, sesgo de género, estereotipos femeninos, búsqueda de apoyo

La tabla anterior logra transformar las voces y vivencias de las y los participantes en un modelo de análisis coherente y riguroso para organizar e interpretar de manera clara la información obtenida. Este recurso representa las respuestas biológicas ante situaciones concretas que son mediadas por las situaciones vivenciales y que, por supuesto, están cargadas de significados en el encuentro diario de los estudiantes.

6.1 De la reacción impulsiva a la mediación

El análisis de las situaciones vivenciales manifiesta que el conflicto escolar ha sido un detonante en las relaciones interpersonales entre los estudiantes, en donde no hay un control de la agresividad. Esto se manifiesta en expresiones como “una actúa con rabia y no sabe lo que está haciendo” (L, sesión 3), “a uno se le viene toda la rabia para desquitarse del otro” (A, sesión 1), “le pegaría” (A, sesión 1), ante la frustración al ver que una persona les dañó su trabajo. Esta realidad se fundamenta, en palabras de Martínez-Otero Pérez y Cayón Peña (2025), en que “el conflicto es inherente a las relaciones sociales, una consecuencia natural de la interacción entre individuos y grupos con intereses, valores y perspectivas diversas” (p.22), argumento que posiciona al conflicto como una característica estructural de la convivencia humana que requiere mayor atención en ser gestionada. Como seres sociales, es inevitable presenciar situaciones conflictivas en momentos particulares, sin embargo, el conflicto puede pasar a un plano en el que se pueda superar la diferencia sin afectar al otro.

Lo que se aprecia en las interacciones de los estudiantes cuando se encuentran ante diferencias entre sus pensamientos, su actuar o con las formas en las que se refieren a sus compañeros. Incluso, han normalizado o aceptado dinámicas relacionadas con los golpes, con desquitarse o discutir en voz alta con aquellas personas con las que no encuentran un

punto de equilibrio; aspecto que se encontró cuando, en las sesiones una persona mencionaba que golpearía y los demás apoyaban o daban otras ideas relacionadas con la agresión física.

La triangulación con el diario de campo, destaca que estas reacciones de los estudiantes son respuesta de “patrones donde justifican la violencia”, además, “los chicos suelen golpearse mientras juegan”. Incluso, dentro del ejercicio simbólico de la cartografía, los estudiantes mencionaron que “les gustaría que fueran más amables”. No obstante, *el fomento de la habilidad social emerge en el momento en el que el estudiante toma una postura reflexiva* para evaluar las consecuencias que le traerá su actuación, como el riesgo de ser expulsado o los problemas que les traería con las madres y padres de familia, esto abre el camino hacia la comunicación institucional en la medida en que, tras un desacuerdo en el grupo, logran concretar que es mejor buscar a la profesora para mediar la situación de la mejor manera. Desde esta perspectiva, Martínez-Otero Pérez y Cayón Peña (2025) afirman que “en lugar de ver el conflicto como un obstáculo, puede ser considerado un motor de transformación que impulse la mejora de la convivencia y la resolución de problemas colectivos” (p.22), lo que implica que la crisis puede ser una oportunidad pedagógica para analizar, reorganizar y negociar las reglas dentro del aula. Al optar por otros mecanismos en la resolución de conflictos, los participantes rechazan la violencia, pues reconocen que “agredir al otro no está bien, así nos haya quitado algo” (Q, sesión 3) y, por su parte, en el ejercicio de la cartografía afirmaron que “les gustaría que no hayan (sic) peleas”, eligiendo el diálogo como estrategia efectiva para la transformación que impulsa la mejora de la convivencia escolar.

6.2 La autorreferencia como mecanismo para la resolución de conflictos

Como seres sociales, se reconoce que se forma parte de un territorio, de una identidad y de una cultura que permite dar sentido a las interacciones con el mundo que se habita. De modo que, la cartografía social ha permitido verbalizar el mundo interior de los participantes y reconstruir el tejido del territorio que, en este caso, es la escuela. A través de este ejercicio, los participantes proyectaron sus miedos, sus intereses y sus inseguridades, al afirmar que sienten “miedo en el comedor porque es oscuro” (Cartografía social, 27 de febrero de 2026) o se asustan en el lavadero porque “siente que alguien la mira por la ventana”.

Figura 1

Realización cartografía social



Figura 2

Realización cartografía social

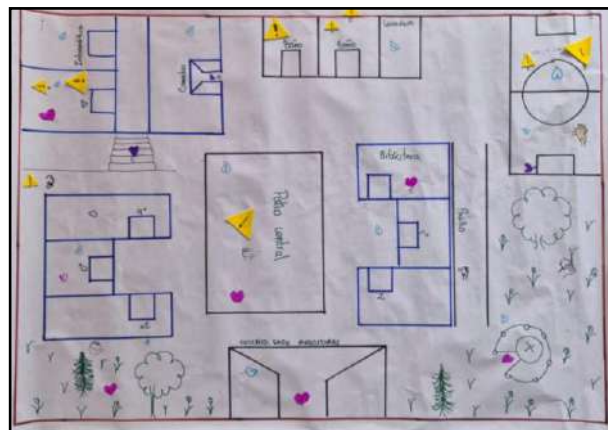


Figura 4

Realización cartografía social



Figura 3

Realización cartografía social



Dichos sentimientos y sensaciones que experimentan las y los estudiantes en el recorrido por su escuela, se determina a partir de las experiencias que han vivido allí y su relación con el entorno. Esto se explica porque, según Bisquerra (2017), “una emoción se activa a partir de un acontecimiento que es percibido por nuestros sentidos. La percepción puede ser consciente o inconsciente. El acontecimiento puede ser externo o interno, de modo que puede ser un pensamiento” (p.14), esta cita puede sustentar que el miedo de las niñas y niños nace de la evaluación subjetiva del ambiente, de sus experiencias y concepciones, de tal forma que el pensamiento y el entorno se retroalimentan, en este sentido, la valoración que hace el individuo respecto al acontecimiento puede afectar su bienestar.

El reconocimiento de emociones coincide con las dificultades registradas en el diario de campo para verbalizar sentires, manifestándose en bloqueos como que tienen un nudo en la garganta ante las burlas de sus compañeros. Desde esta perspectiva, Bisquerra (2017) argumenta que “ser capaz de poner nombre a las emociones es una forma de conocernos a nosotros mismos y de conocer mejor a los demás” (p.18), posición que establece el reconocimiento emocional como el primer paso para la empatía y la autorregulación. Ante la presencia de estos estados, surge el desahogo emocional como una respuesta para liberar la tensión del cuerpo, a tal punto que el estudiante buscaría “desquitarse con la pared” (Q, sesión 2) o golpear a alguien porque “se siente más desquitado” (H, sesión 1).

Sin embargo, el fomento de la habilidad de modulación de la ira se manifiesta en el momento en el que el niño transita de ese desahogo reactivo a la autorregulación emocional, en la medida que dan cuenta del uso de técnicas para calmar el cuerpo como “respirar hondo” (A, sesión 1), comprender que “llorar ayuda a calmarse” (Diario de campo) o que “si uno tiene ganas de llorar, mira al techo y el cerebro se concentra en las cosas más importantes” (H,

sesión 1). Este camino que parte desde el reconocimiento del cuerpo cuando tiene rabia hasta optar por la calma, es indispensable para resolver conflictos, puesto que permite al estudiante procesar su emoción sin recurrir a una agresión física. Según Martínez-Otero Pérez y Cayón Peña (2025), este proceso valida que el desarrollo de habilidades emocionales posibilita la regulación de las propias emociones y contribuye a la interpretación de las emociones de los demás, siendo la base para una comunicación más transformadora. Así pues, el conocimiento propio del ser y su sentir, permite la transformación de las dinámicas sociales en la escuela.

6.3 La construcción de vínculos a partir del reconocimiento del otro

Al llegar a este punto, se considera relevante centrar el interés en la capacidad que tienen las niñas y niños para transitar del interés individual a la reciprocidad con sus pares. Las situaciones vivenciales dan cuenta del sentimiento de responsabilidad que embargó a los estudiantes con su trabajo en equipo, en donde se siente “decepcionado de mí mismo” (H, sesión 5), “apenado” (O, sesión 5) al reconocer que por un error individual puede afectar una calificación grupal. El vínculo entre los estudiantes se fortalece progresivamente a través del diálogo, al ser un elemento esencial en para la mediación. Para Martínez-Otero Pérez y Cayón Peña (2025), “el diálogo no puede ser un acto vacío, sino un proceso que debe regirse por principios mínimos compartidos de convivencia y respeto” (p.22), planteamiento que sostiene que la comunicación efectiva necesita, indiscutiblemente, la valoración del otro, en la medida que estos principios dan lugar a un trato justo.

Esta autoevaluación guía al estudiante al afrontamiento del error, donde expresan que tienen la voluntad de “disculparse y buscar la manera de solucionarlo”. Además, esta perspectiva se complementa cuando se registra la importancia que las niñas y niños dan a los actos de

soporte socioemocional como el “abrazo”, el “acompañamiento” y las palabras de ánimo ante las pérdidas de sus animalitos o ante la pérdida de calificaciones importantes en la escuela. Aquí, como lo menciona Martínez-Otero Pérez y Cayón Peña (2025), “la empatía juega un papel esencial que facilita la construcción de relaciones basadas en el respeto y comprensión mutua” (p.23), esta postura sostiene un punto esencial: sostiene la estructura social a través de la comprensión del otro y de las situaciones que permean la realidad social. Así, la conducta prosocial surge en los momentos en los que los participantes logran ser amables y ayudan a los demás demostrando que “si él empezó a llorar, pues yo lo abrazaría” (O, sesión 3), “yo fuera corriendo a ayudarlo a recoger los libros” (M, sesión 6), lo cual demuestra que en la gestión de sus propios conflictos se consolida el tejido social y logra un paso hacia una cultura de paz.

6.4 La aprehensión del entorno en la interacción social

La triangulación de los datos destaca que el desarrollo de habilidades sociales surge en momentos de conflicto mediados por el entorno escolar y los constructos sociales de los participantes. Más aún, los estudiantes tienen la plena consciencia de que la interpretación de su comportamiento varía según los escenarios en los que se encuentran, pues los niños admiten que “en la escuela uno puede ser grosero y altanero y en la casa un angelito” (P, sesión 4), en casa pueden ser “juiciosos y en la escuela los papás no saben cómo son” (I, sesión 5). Desde el interaccionismo simbólico, Blumer (1982) establece que los seres humanos interactúan en concordancia con los significados que otorgan a las situaciones: “su respuesta no es elaborada directamente como consecuencia de las acciones de los demás, sino que se basa en el significado que otorgan a las mismas” (p.59), como consecuencia, entre el

estímulo y la respuesta existe un proceso de significados que dan lugar a la interpretación de la conducta. A partir de esta mirada, las creencias de los participantes expresan un sesgo de género concordante con prejuicios culturales en el que atribuyen ciertos comportamientos a las niñas y a los niños; un ejemplo de ello es la asociación que hacen los hombres participantes con el papel de las mujeres, puesto que afirman que “las mujeres son más delicadas, en cambio los hombres tienen más fuerza” (A, sesión 1), argumentos que justifican la violencia entre hombres porque ellos sí reaccionan, tienen la idea fundada de que las mujeres somos débiles y “femeninas” (F, sesión 1).

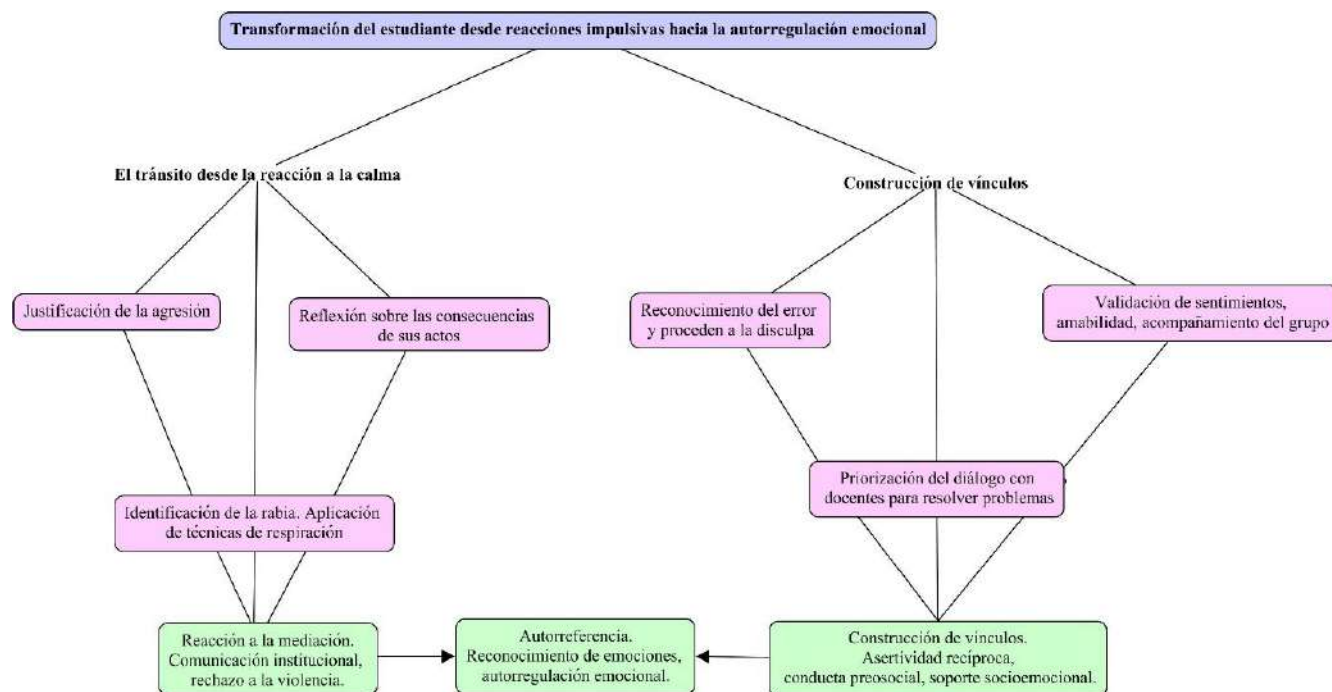
De acuerdo con el camino recorrido, hay un hallazgo del diario de campo que abre muchas puertas para la discusión que, por supuesto, se vinculan con la mediación de conflictos desde la perspectiva del docente. A lo largo de la observación, fue posible constatar que el estudiantado manifiesta haberse sentido “vulnerados por algunos profesores”, lo que genera el descontento con su experiencia con esta autoridad y “no confían en la institucionalidad”. Ante dicho comportamiento, es importante precisar que, en palabras de Blumer (1982), “la vida consciente de un individuo es un constante flujo de indicaciones hechas a sí mismo: la consciencia de las cosas que afronta y toma en consideración” (p.60), argumento que resalta que, ante el afrontamiento de las situaciones, se crea una consciencia de respuesta dirigida por sus experiencias previas, lo que refleja que la acción individual se determina a partir de la situación en la que actúa. La ausencia de confianza, de procesos de seguimiento y acciones para reparar han desplazado la interacción entre pares y entre docentes y estudiantes.

Todo lo cual conduce a establecer la transformación de las relaciones sociales en el aula de clase. Por ello, se presenta un mapa conceptual que aborda el proceso que atravesaron las y

los participantes para lograr la construcción de vínculos y las habilidades sociales fueron resultado de ello.

Figura 5

De la reacción impulsiva a la autorregulación emocional



Al iniciar con el ejercicio de las situaciones vivenciales, se constató que los estudiantes (en su mayoría los hombres), centraron su atención en responder de manera reactiva, al enfatizar que lo primero que harían es golpear, sin considerar las consecuencias que dicha actuación podría traerles. Después de analizar otras perspectivas, ver el problema a partir de otras circunstancias, las y los estudiantes dieron cuenta de la importancia de reconocer la rabia, sentirla en su cuerpo, identificar en su cuerpo cómo se manifiesta este sentimiento y utilizar técnicas de respiración para calmar sus pensamientos agresivos.

En este momento, hubo una consciencia sobre el cuerpo: reconocieron sensaciones ante la rabia en medio de la diferencia. Una vez analizaron sobre las acciones que abordarían ante la

situación planteada, pudieron darle la vuelta al asunto y considerar que cada acción tiene una consecuencia, y, en este caso, la agresión física puede acarrear situaciones complejas que no solucionan los problemas.

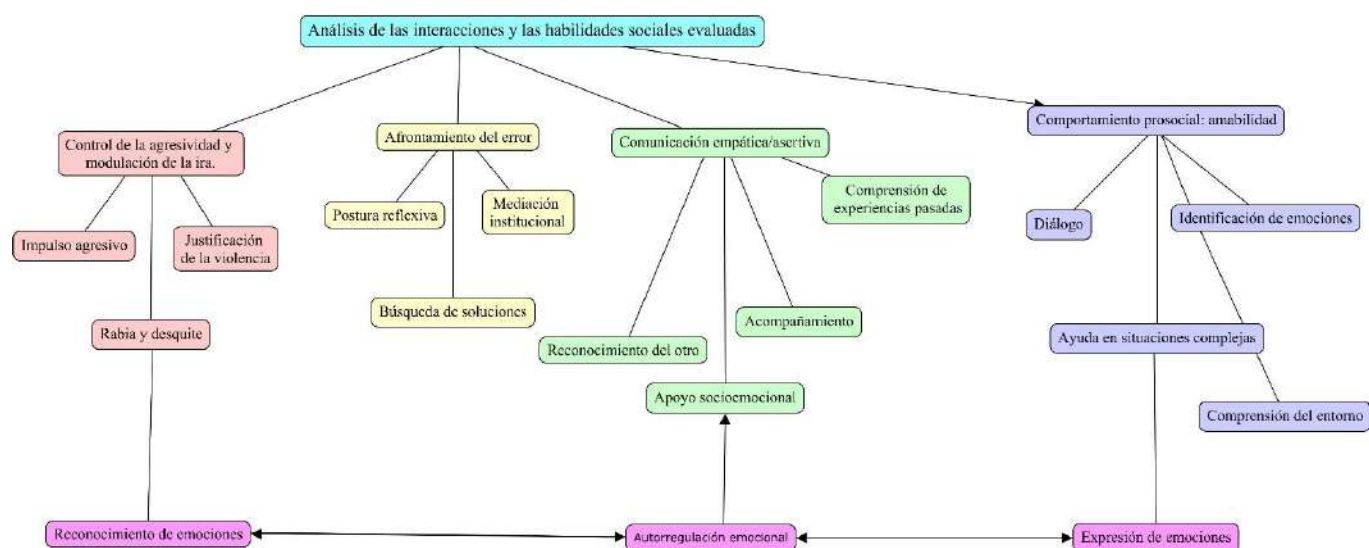
Desde luego, después de las charlas y la evaluación de las acciones ante las situaciones planteadas, se pudo llegar al momento de la construcción de vínculos. Este proceso se dio, inicialmente, porque las y los estudiantes tuvieron la capacidad de reconocer los errores frente a situaciones en las que inconscientemente pueden generarle malestar a los demás. Dicha evaluación creó la capacidad de pedir disculpas y tomar acciones efectivas para reparar el daño causado.

En este proceso, el grupo mencionó la importancia de acudir a las docentes para resolver el problema, pues consideran que tienen la autoridad para gestionar estrategias que posibiliten el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos desde diferentes perspectivas. Para lograr este camino, las y los participantes aprendieron a distinguir ciertas emociones, darles nombre y reconocer, asimismo, las emociones en los demás, saliendo del sentir individual.

A partir de la Figura 6, se puede argumentar que el proceso de intervención basado en situaciones vivenciales logró transformar las habilidades sociales de las y los participantes de la siguiente manera:

Figura 6

Contribución del desarrollo de habilidades a través de las vivencias simbólicas



El tránsito en el control de la ira y la modulación de la ira

Las habilidades de control de la agresividad y modulación de la ira dieron lugar al análisis de diferentes perspectivas que le brindaron la posibilidad al estudiante de dejar de percibir la violencia como una respuesta automática y legítima. El avance fundamental consistió en desvincular el impulso agresivo y la justificación de la violencia de la reacción inmediata ante la situación conflictiva. Al reconocer que la rabia y el desquite se relacionan intrínsecamente, se logró que los participantes analizaran dichas sensaciones en el cuerpo como un freno para no actuar de forma violenta, dando lugar a modular la ira y, por su parte, que no logre convertirse en agresión física.

Postura reflexiva ante la falla: búsqueda de soluciones compartidas

Con la habilidad de afrontamiento del error, las y los estudiantes pudieron avanzar ante el estancamiento emocional o el sentimiento de culpa que se queda en la mente rondando en círculos. La figura 6 muestra que el ejercicio vivencial fue el puente para desarrollar una

postura reflexiva que condujo a la búsqueda de soluciones. Respecto al ámbito de la convivencia, fue muy importante la identificación de la mediación emocional, donde primó la búsqueda de ayuda para reparar el daño causado al otro.

Del interés individual al reconocimiento del otro a través de la comunicación

El gran logro de las habilidades de comunicación empática y comunicación asertiva se centra en el tránsito del interés individual hacia el reconocimiento del otro, lo que permitió hablar sobre la importancia que tiene brindar apoyo socioemocional y acompañamiento a sus pares en momentos de vulnerabilidad. En el proceso de integrar las experiencias pasadas, las y los estudiantes pudieron dar cuenta de que el entendimiento de las emociones de sus compañeros es tan válido como las propias.

Comprensión del entorno y solidaridad

Respecto a habilidad del comportamiento prosocial: amabilidad, transformó la interacción pasiva en la ayuda en situaciones que pueden ser complejas. Lo que implica que las y los estudiantes ahora consideran, en primera medida, ser capaz de emplear el diálogo y la identificación de emociones para intervenir de manera positiva en los diferentes retos de su realidad social. Comprender el entorno permite que la amabilidad no sea un acto vacío, sino una respuesta llena de consciencia y solidaridad que busca el bienestar colectivo en las diversas esferas del ámbito escolar.

Síntesis de los resultados de acuerdo con los objetivos

En este apartado, se presenta la interpretación de los hallazgos obtenidos mediante la triangulación de la cartografía social, el diario de campo y las situaciones vivenciales. Con el fin de atender a la coherencia de la investigación, los resultados que se exponen a continuación responden de manera directa a los objetivos específicos trazados:

Inicialmente, la observación de las habilidades sociales previas (objetivo 1), se sustenta en los hallazgos de la fase diagnóstica, los cuales permitieron identificar las conductas iniciales de los estudiantes, caracterizadas por el “impulso agresivo” y la “justificación de la violencia” como mecanismos que han sido normalizados en su cotidianidad. Estos datos alimentan la categoría *De la reacción impulsiva a la mediación*, en la que se aprecia la falta de herramientas previas de los participantes para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar.

Por su parte, el propósito de recuperar las voces y experiencias de los estudiantes (objetivo 2) se logró a través de la cartografía social. Los resultados de este objetivo se detallan en la categoría de aprehensión del entorno en la interacción social, donde la subjetividad de las niñas y niños reveló los miedos presentes en el territorio, los sesgos de género y la percepción de los roles de la autoridad tradicional (verticalidad en la forma de enseñar) de algunos docentes de la institución educativa.

En cuanto a la implementación de la intervención pedagógica (objetivo 3), el análisis documenta la aplicación de las seis sesiones de las situaciones vivenciales planteadas. Este ejercicio fue la estrategia pedagógica fundamental que permitió a los estudiantes evaluar sus acciones ante situaciones conflictivas, donde se transformó el aula de clase en un escenario simbólico donde la interacción posibilitó la autorreflexión y modificación de las conductas.

Respecto a la interpretación de los cambios comprendidos en las habilidades sociales (objetivo 4) constituye el núcleo del análisis cualitativo en las categorías de autorreferencia y construcción de vínculos. De modo que, se documenta la transición cualitativa que se presenta desde el desahogo emocional reactivo hacia la autorregulación emocional y la

presencia de conductas prosociales, tales como el reconocimiento del error, de la disculpa sincera y del soporte socioemocional entre pares.

7.Conclusiones

El proceso investigativo permite concluir que, si bien el conflicto es inherente a las relaciones interpersonales y es un resultado de la interacción entre la diversidad de perspectivas, su presencia puede ser una señal para analizar las dinámicas grupales del aula y crear una oportunidad para la transformación de la comunicación, del respeto y del fomento de una cultura para la paz. Es preciso mencionar que:

1. El fomento de habilidades sociales surge de la tensión del impulso agresivo. El impulso agresivo puede ser el punto de partido para que el aprendizaje social ocurra. Dicha tensión genera la necesidad de pensar en salidas diferentes a la agresión física, nace de esa lucha por controlar el impulso que trae consigo ante las diferentes situaciones escolares.

2.Hay patrones culturales que justifican y promueven la violencia. En el ámbito escolar, estas dinámicas se manifiestan por medio de sesgos de género y estereotipos en los que asocian la masculinidad con fuerza y agresión física. Cuando estas conductas son normalizadas, se crean estos mecanismos que toman como válidos y que dificultan la autorregulación emocional.

3.Hay una postura reflexiva que exige al individuo considerar las consecuencias institucionales de sus actos. La reflexión permite al estudiante trascender de la reacción agresiva para evaluar su conducta y hacer una valoración de las normas que posibilitan la búsqueda de soluciones constructivas.

4.La formación en el reconocimiento de situaciones vivenciales permite desplegar las posturas reflexivas que hacen posible el desarrollo de las habilidades sociales de las niñas y niños. Este ejercicio de reflexión brinda al estudiante una oportunidad para transformar las

situaciones de conflicto en acciones conscientes a través del reconocimiento, la autorregulación y la expresión de emociones.

En suma, el conflicto llegó a ser la puerta para la transformación de los mecanismos de respuesta ante situaciones conflictivas, en la medida que los estudiantes han logrado desplazar la agresión física hacia el diálogo y la comunicación institucional para resolver problemas individuales o colectivos.

De igual forma, el desarrollo de habilidades sociales se relaciona directamente con la autorreferencia y la regulación emocional. En tanto las y los niños logran identificar y nombrar sus emociones, tienen allí una herramienta de autoconocimiento para interpretar, a su vez, las emociones de los demás y poder acompañar si es necesario. Durante el ejercicio de la cartografía social, hubo momentos de reflexión, de acompañamiento en la narrativa y un conversatorio sobre lo que sucede en la escuela, sobre su sentir y lo importante que es para ellos asistir a la escuela. *El camino trazado desde el desahogo emocional de manera reactiva hacia la aceptación de mecanismos de regulación emocional como contar hasta diez, respirar, inhalar-exhalar y llorar dotan a los participantes para saber qué hacer sin recurrir a la violencia.*

El ejercicio simbólico que se desarrolló con los estudiantes permitió comprender que la construcción y el cuidado de los vínculos tras errores o discusiones por temas académicos ejerce una gran responsabilidad hacia ellos como grupo. Los estudiantes demostraron que pudieron pasar de su interés individual hacia el interés colectivo, donde la reciprocidad, el reconocimiento y reparación del error fueron ejes indiscutibles en los diferentes puntos de vista escuchados (testimonios de H y N). Asimismo, la nobleza de los participantes, su gentileza y el cuidado por el otro reafirmaron que las conductas prosociales como el abrazo, la ayuda, el soporte ante la pérdida se constituyen en un eje fundamental para el

relacionamiento de los estudiantes (testimonios de B y J), donde el diálogo, el respeto y la comunicación construyen una sociedad diversa y pacífica.

En cuanto al comportamiento de los estudiantes antes y después de las situaciones vivenciales, se puede decir que hubo cambios significativos en su relacionamiento dentro del entorno escolar. Ante las diferentes situaciones que se han presentado, las y los estudiantes han estado más receptivos, se comunican de manera efectiva entre ellos y comunican, desde un sentir colectivo, las injusticias o comportamientos inadecuados de sus compañeros, al reconocer en ellos las conductas que afectan la armonía en el aula. Sin embargo, el estudiante A sigue teniendo actitudes conflictivas y que, a pesar de haber participado de manera activa y de haber reflexionado sobre su propio comportamiento, aún tiene algunas actitudes y confrontamientos cuando juega fútbol o, de repente, se molesta con algún compañero y su mecanismo de defensa es la discusión o las malas palabras.

Finalmente, el comportamiento de los estudiantes está mediado por la interpretación simbólica que hacen de su entorno y los constructos sociales y culturales preexistentes. Bajo esta perspectiva, el grupo focal pudo reconocer que hay acciones arraigadas que no siempre traen cosas buenas cuando se relacionan con los demás y aprendieron a dar otros significados a aquellas acciones que han normalizado por la cultura y su crianza (testimonio de H y F): aprendieron a ser más pacientes, comprensivos y a dialogar cuando algo sucede. Incluso, han tenido la confianza de comunicar situaciones que han sucedido de manera injusta con otros docentes, aspecto que ha sido muy marcado por la desconfianza en las estrategias institucionales.

8.Recomendaciones

Se considera indispensable que los directivos y docentes de las instituciones educativas desarrollen estrategias eficaces que posibiliten reparar el vínculo pedagógico entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes. Dado que el grupo focal manifestó que se han sentido vulnerados, se recomienda que los planteles educativos actúen de manera proactiva en la creación de espacios que promuevan la participación de la comunidad educativa, así como la construcción de estrategias apropiadas para la resolución de conflictos, pues la expulsión no brinda herramientas a los estudiantes para solucionar problemas ni fortalece la cultura de paz en la escuela.

Asimismo, urge implementar espacios académicos para la enseñanza de estrategias de autorregulación emocional, así como para la identificación y expresión de emociones como herramienta permanente para el enfoque territorial. Es necesario superar la mecanización, la obediencia y la pasividad para fomentar pedagogías críticas que resignifiquen la labor docente y brinden herramientas para la vida, ya que la escuela no puede seguir fundamentándose en la cuantificación del conocimiento, sino en la dignificación de las relaciones inter e intrapersonales de las niñas y los niños que habitan estos espacios.

En este sentido, el uso de situaciones imaginarias puede fomentar la adquisición de habilidades para la resolución de conflictos en la comunidad, puesto que los niños y niñas están interesados en resolver sus conflictos, pero necesitan procesos de formación, instrucción y orientación para encontrar maneras prosociales para hacerlo.

Desde otra perspectiva, se recomienda al sector educativo que en la escuela se empiecen a deconstruir los estereotipos de género para favorecer la sana convivencia. Es relevante que

las infancias cuestionen los sesgos de género aprendidos en el ámbito familiar, donde tradicionalmente se ha asumido que los hombres son personas activas y las mujeres pasivas. Asimismo, resulta fundamental fomentar espacios en los que el estudiantado desarrolle una visión asertiva hacia la otredad y disponga de herramientas simbólicas para expresar su rabia o tristeza sin que esto sea considerado problemático.

Para cerrar, el estilo de interacción en los docentes puede ser un obstáculo por superar a través de talleres dirigidos a docentes para mejorar las dinámicas de convivencia y respeto dentro del aula de clase, pero requiere un estudio adicional que puede ser considerado para próximas investigaciones.

Referencias

- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Ediciones Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Bertoglio-Salazar, M. y Piñango, M. (2024). Análisis de prácticas pedagógicas, con foco en la calidad de las interacciones en aulas de infantil. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 23(53), 227-244. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2672>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2017). *Política y emoción: Aplicaciones de las emociones a la política*. Ediciones Pirámide.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. HORA, S.A.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Castillo Bautista, J. C. y Sánchez-Suricalday, A. (2023). Intervenciones eficaces para la mejora de las habilidades sociales en personas con trastorno del espectro autista de alto funcionamiento: una revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(3), 27-43. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95609>
- Chávez-Santos, R., Arista, J., Carrasco, A. y Sancho, C. (2024). Programa “escuelas positivas”: una nueva propuesta integral de educación emocional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 85-103. <https://doi.org/10.6018/reifop.614341>
- Constante Barragán, M. (2022). El desarrollo socio afectivo en el nivel inicial de educación infantil del cantón Latacunga – Ecuador [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Archivo digital. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/223645>

- Convenios de fuerza y justicia. (s.f.). Rutas del conflicto.
<https://rutasdelconflicto.com/convenios-fuerza-justicia/node/408>
- Corzo Orozco, Y. (2020). Fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños de transición a través de una propuesta pedagógica en una institución pública de la ciudad de Bucaramanga. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga].
https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/12087/2020_Tesis_Yudy_Andrea_Corzo_Orozco.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Delgado-Villalobos, M. y López-Riquelme, G. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *Revista ConCiencia EPG*, 7(Edición Especial), 43-74. <https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3>
- Del Prette, A. y Del Prette, Z. (2013). Programas eficaces de entrenamiento en habilidades sociales basados en métodos vivenciales. *Apuntes de Psicología*, 31(3), 67-76.
<https://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/300/280>
- Diez, J. M. (2018). *Cartografía social. Teoría y método. Estrategias para una eficaz transformación comunitaria*. Editorial Biblos.
- Diez Tetamanti, J. M. y Escudero, H. B. (Comps.). (2012). *Cartografía social: Investigación e intervención desde las ciencias sociales: Métodos y experiencias de aplicación*. Universitaria de la Patagonia.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Ediciones Morata, S. L.
- Fallas Gabuardi, V. M. (2022). La incorporación del aprendizaje social y emocional en nuestras aulas. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2(1), 281–302. <https://doi.org/10.51660/ripie.v2i1.65>
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina-Sempere, G. y Fernandes, R. (2023). El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 37-60. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704>

- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. (T. del Amo y C. Blanco, Trads). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 2007).
- Fuentes-Vilugrón, G., Saavedra-Vallejos, E., Rojas-Mora, J. y Riquelme-Mella, E. (2023). Incidencia de los espacios escolares sobre la regulación emocional y el aprendizaje en contextos de diversidad social y cultural. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 22(49), 142-159.
<https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v22n49/0718-5162-rexe-22-49-142.pdf>
- Garaigordobil-Landazabal, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias Cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9 (2), 221-246.
https://maitegaraigordobil.com/art_completo/2001/2001%20Eval.Adoles.%20Asertividad.%20PC.pdf
- García, M. y López, J. (2023). Impact of sensory environments on early childhood education: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 123-135.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X23000489?via%3Dihub>
- González-Valero, G., Melguizo-Ibáñez, E., Valverde-Janer, M., Ortega Caballero, M., Ubago Jiménez, J. y Puertas-Molero, P. (2022). Estado actual de la cuestión del clima motivacional en el ámbito educativo: una revisión sistemática (2017-2021). *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 43-56.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2316/1991>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Ediciones McGraw-Hill.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó, de IRIF, S.L.

- Ley 2503 de 2025. (2025, 28 de julio). Congreso de la República. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261856>
- López-Cassà, È. y Bisquerra, R. (2024). Emotional education in times of crisis. *RELIEVE*, 30(1), 1-26. <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30381>
- Mariscal Prada, M. (2023). Educación socioemocional y convivencia en el preescolar de una institución educativa oficial de Bucaramanga. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga].
https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/21106/2023_Tesis_Mariscal%20Prada_Mauren%20Jeanneth.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez-Otero Pérez, V. y Cayón Peña, J. (2025). *Convivencia y resolución de conflictos / Valentín Martínez-Otero Pérez, Juan Cayón Peña (directores); coordinador Juan José Delgado Morán*. Dykinson. <https://elibro.net/ereader/banrep/288774>
- Martínez-Saura, H., Sánchez-López, M. y Pérez, J. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Mata, E. (2021). *La inteligencia emocional en la educación infantil. Análisis y mejora de la autoconsciencia para la formación*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Archivo digital.
- Mata-Sierra, S., Gómez-Pérez, M. y Calero, M. (2018). Resolución de problemas interpersonales en niños en exclusión social: Valoración de un programa de entrenamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 107-116. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.4>
- Mejía, M.R. y Awad, M.I. (2016). *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Ediciones Aurora.

- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J. y Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación: Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis* (5a. ed.). Ediciones de la U.
- Oceja, J. (2024). Diseño y evaluación de un recurso educativo para promover competencias socioemocionales desde los videojuegos independientes a través de la metodología design-based research. *Revista brasileira de Educação*, 29, e290067, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290067>
- O'Grady Ruiz, B. (2021). *El desarrollo de las competencias emocionales a través de la Expresión Plástica y Visual en Educación Primaria* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir]. Repositorio Institucional RIUCV. <https://riucv.ucv.es/rest/api/core/bitstreams/06db5839a9e34f789f8ad234e38d30fe/content>
- Paneiva-Pompa, J., Rubiales, J. y Bakker, L. (2024). “¡Vamos con tuti!”. Programa de intervención psicoeducativa en entornos escolares para potenciar habilidades positivas en estudiantes con tdah. *INFAD Revista de Psicología*, 2, 199-210. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n2.v1.2755>
- Pérez, I.P. (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Editorial Horsori, Roger de Flor.
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Portugal Solis, M. (2021). Habilidades sociales y su relación con la convivencia de aula en niños de 4 años del nivel inicial de la Institución Educativa N° 130 – Musa. La Molina [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b19b70ee-a6e9-4cb1-8bbd-52cfa0ad8223/content>

- Rincón Ávila, J.T. y López-Rodríguez, N.M. (2024). Competencias socioemocionales y procesos cognitivos de niños migrantes. *Educación*, 60(1), 217-235. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1898>
- Sánchez-M., Veloso, B. y Subercaseaux, J. (2024). Entrevistas Cognitivas como Técnica para la Adaptación de Instrumentos en Contextos Educativos. *Psykhé*, 33(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.43089>
- Sandoval, S.A. (2009). Psicología del desarrollo humano I. Universidad Autónoma de Sinaloa. https://dgep.uas.edu.mx/librosdigitales/5to_SEMESTRE/50_Psicologia_del_Desarrollo_Humano_I.pdf
- Tineo García, V. D. (2024). Programa de inteligencia emocional para la gestión de emociones en el área de matemática de una institución educativa de Chiclayo [Tesis de maestría, Escuela de Posgrado, Programa Académico de Maestría en Psicología Educativa]. Archivo digital. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/133558>
- UNESCO. (2024). *La UNESCO publica un informe sobre las habilidades socioemocionales en salas de clase de América Latina y el Caribe*. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-publica-un-informe-sobre-las-habilidades-socioemocionales-en-salas-de-clases-de-america>
- Vásquez Montoya, T.M., Gonzales Cortés, E.X. y Jolay Benites, J.A. (2025). El aprendizaje vivencial y el desarrollo de habilidades sociales en la educación: una revisión sistemática de los últimos cinco años. *Revista INVECOM*, 6(1), 1-9. <https://zenodo.org/records/15624085>
- Verdugo-Coronel, C. G. (2021). Educación emocional para un aprendizaje significativo. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 1054-1063. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4.2465>

Anexos

Anexo A



ASENTIMIENTO INFORMADO Y AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN

A QUIEN CORRESPONDA:

Yo, _____, identificado(a) con la tarjeta de identidad número _____ de _____, autorizo con la suscripción de este documento a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, para:

1. Captar mi imagen personal (total o parcialmente), tomar fotografías, realizar videos, audios o a través de cualquier otro medio conocido o por conocerse y similares; a través de cualquier medio físico, electrónico o de otra naturaleza (en adelante referidas como "Mis Imágenes" que, para efectos de este documento, se entiende por mi nombre, seudónimo, voz, firma, iniciales, figura, fisonomía total o parcial del cuerpo y/o cualquier símbolo que se relacione con mi identidad).
2. Grabar mi voz, mi nombre e información recolectada en entrevistas (en adelante referidas, también, como "Mis Imágenes").
3. Publicar Mis Imágenes exclusivamente en el ámbito académico para fines investigativos.
4. Hacer uso ilimitado de Mis Imágenes.
5. Utilizar Mis Imágenes en cualquier lugar de Colombia o el mundo, sin límite de tiempo.

Las sesiones donde se captaron Mis Imágenes fueron realizadas bajo mi total consentimiento y en ningún momento se trasgredió mi dignidad o se violó derecho alguno en especial mi honor, intimidad, buena imagen y buen nombre.

La captación de Mis Imágenes se hace con el fin de sustentar, divulgar y comunicar el proceso investigativo para la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.

Esta autorización se extiende para la comunicación pública de todos los materiales realizados, su puesta a disposición en general, su exposición nacional e internacional y cualquier otro uso que no implique ánimo de lucro a favor de la entidad por el término establecido en la Ley 23 de 1982.



Reconozco que esta autorización que estoy otorgando a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, se realiza en forma gratuita y por tanto manifiesto que no se me adeuda suma alguna por concepto de este documento. En consecuencia, me comprometo a no reclamar valor alguno, por concepto de la utilización que hiciere la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, o cualquier otra persona, natural o jurídica, o que haya sido autorizada por la entidad para la utilización de Mis Imágenes.

Suscriben:

Firma

Nombre:

Tarjeta de identidad:

Firma

Nombre del representante de CINDE:

Cédula de Ciudadanía:

Teléfono o Celular:

✉ cindecolumbia@cinde.org.co

Bogotá: Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – Alianza CINDE y

Universidad de Manizales, Manizales: Calle 59 No. 22-24

Medellín: Calle 77 Sur No. 43 A 27 San José – Sabaneta, Antioquia

@cindecolumbia @fundacioncinde @FundacionCinde

@FundacionCinde @FundacionCinde

Anexo B



Lugar: _____ Fecha: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO Y AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN

A QUIEN CORRESPONDA:

Quien(es) suscribe (suscribimos) el presente documento, obrando como representante(s) del niño, niña o adolescente, _____, identificado(a) con el documento de identidad número _____ de _____, quien participa en el proyecto *Fomento de habilidades prosociales a través de la interacción en vivencias para el afrontamiento de conflictos*, autorizo (autorizamos) con la suscripción de este documento a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, para:

1. Captar imágenes personales (total o parcialmente), tomar fotografías, realizar videos, audios o a través de cualquier otro medio conocido o por conocerse y similares del niño, niña, adolescente mencionado anteriormente; a través de cualquier medio físico, electrónico o de otra naturaleza (en adelante referidas como “Las Imágenes” que para efectos de este documento, se entiende por el nombre, seudónimo, voz, firma, iniciales, figura, fisonomía total o parcial del cuerpo y/o cualquier símbolo que se relacione con la identidad del niño, niña o adolescente).
2. Grabar su voz, cualquier interpretación artística, su nombre e información recolectada en entrevistas sobre y/o de él o ella (en adelante referidas, también, como “Las Imágenes”).
3. Divulgar y publicar Las Imágenes a través de cualquier medio físico, electrónico, virtual o de cualquier otra naturaleza, pública o privada con fines académicos.
4. Hacer uso ilimitado de Las Imágenes.
5. Utilizar Las Imágenes en cualquier lugar de Colombia o el mundo, sin límite de tiempo.

Las sesiones donde se captaron Las Imágenes fueron realizadas bajo total consentimiento y en ningún momento se trasgredió dignidad o se violó derecho alguno en especial el de honor, intimidad, buena imagen y buen nombre del niño, niña o adolescente. La captación de Las Imágenes se hace con el fin de sustentar, divulgar y comunicar el proceso investigativo que se lleva a cabo con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.

✉ cindecolumbia@cinde.org.co

Bogotá: Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – Alianza CINDE y

Universidad de Manizales, Manizales: Calle 59 No. 22-24

Medellín: Calle 77 Sur No. 43 A 27 San José – Sabaneta, Antioquia

Facebook: @cindecolumbia Instagram: @fundacioncinde LinkedIn: @FundacionCinde

Twitter: @FundacionCinde YouTube: @FundacionCinde



Esta autorización se extiende para la comunicación pública de todos los materiales realizados, su puesta a disposición en general, su exposición nacional e internacional y cualquier otro uso que no implique ánimo de lucro a favor de la entidad por el término establecido en la Ley 23 de 1982.

Reconozco (reconocemos) que esta autorización que estamos impartiendo a favor de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, se realiza en forma gratuita y por tanto manifiesto (manifestamos) que no se nos adeuda suma alguna por concepto de este documento. En consecuencia, me (nos) comprometo (comprometemos) a no reclamar valor alguno, por concepto

de la utilización que hiciere la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, o cualquier otra persona, natural o jurídica, o que haya sido autorizada por la entidad para la utilización de Las Imágenes.

Suscriben:

Firma

Firma

Firma

Nombre del representante del niño,
niña o adolescente

Nombre del representante del niño,

Nombre del representante de CINDE

✉ cindecolumbia@cinde.org.co

Bogotá: Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – Alianza CINDE y

Universidad de Manizales, Manizales: Calle 59 No. 22-24

Medellín: Calle 77 Sur No. 43 A 27 San José – Sabaneta, Antioquia

@cindecolumbia @fundacioncinde @FundacionCinde

@FundacionCinde @FundacionCinde

Anexo C

Planilla Juicio de Expertos

Respetado juez, usted ha sido seleccionado para evaluar el Instrumento de evaluación de habilidades sociales mediante situaciones vivenciales que hace parte de la investigación **El entrenamiento de habilidades sociales a través de la interacción en vivencias para el afrontamiento de conflictos en niños de primaria del Colegio Integrado Camilo Torres sede B, de San Vicente de Chucurí**. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente; aportando al área investigativa y a su aplicación. De manera que, agradezco su valiosa colaboración.

Nombres y apellidos del juez: Sebastián Quiñones Bermúdez

Formación académica: psicólogo, magíster en Educación, magíster en Desarrollo Infantil, doctor en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud

Áreas de experiencia profesional: psicología educativa, análisis de datos, docencia.

Cargo actual: docente y psicólogo educativo Institución: UNAL

Objetivo general de la investigación: Comprender los cambios en las habilidades sociales para el afrontamiento de conflictos en niños de primaria del Colegio Integrado Camilo Torres sede B a partir de la implementación de un programa de entrenamiento centrado en vivencias simbólicas.

Objetivo del juicio de expertos: Validar la idoneidad pedagógica del instrumento para el entrenamiento de habilidades sociales basado en vivencias simbólicas.

De acuerdo con los siguientes indicadores, califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría¹	Calificación	Indicador
Claridad La situación vivencial se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1.No cumple con el criterio 2.Bajo nivel 3. Moderado nivel 4.Alto nivel	La situación vivencial no es clara. La situación vivencial requiere bastantes modificaciones en el contexto de la interacción. Se requiere una modificación muy específica de la situación vivencial. La situación vivencial es clara, tiene sintaxis y semántica adecuada.
Coherencia La situación vivencial tiene relación lógica con la habilidad por adquirir y con la pregunta emergente.	1.No cumple con el criterio 2.Bajo nivel 3. Moderado nivel 4.Alto nivel	La situación vivencial no tiene relación lógica con la habilidad a adquirir y la pregunta emergente. La situación vivencial tiene una relación parcial con la habilidad a adquirir y la pregunta emergente. La situación vivencial tiene una relación moderada con la habilidad a adquirir y la pregunta emergente. La situación vivencial se encuentra completamente relacionado con la habilidad a adquirir y la pregunta emergente.
Relevancia La situación vivencial es esencial o importante, es decir, debe ser incluida.	1.No cumple con el criterio 2.Bajo nivel 3. Moderado nivel 4.Alto nivel	La situación vivencial puede ser eliminada sin que se vea afectado el entrenamiento. La situación tiene alguna relevancia, pero puede estar incluida en otra situación. La situación vivencial es relativamente importante. La situación es muy relevante y debe ser incluida.

¹ Adaptada de: Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. (2008). UNAL. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Habilidad por adquirir	Situación vivencial	Pregunta emergente	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Control de la agresividad	Es martes después del recreo y tienen la clase de Arte, que es tu favorita. La profesora les ha pedido que hagan un dibujo muy importante sobre el día de la chucureñeidad. Tú sacaste tu cartuchera con todos los materiales solicitados: tijeras, colbón, colores, marcadores, imágenes. Estás trabajando concentrado en tu puesto, dibujando un afiche relacionado con el tema. De repente, tu compañero del lado no encuentra sus marcadores. Él empieza a buscar desesperado: mira en su bolso, en la gaveta... y de pronto, te mira fijamente. Se para de su puesto, golpea	¿Qué pasaría si un compañero te acusa de robarle sus materiales?				

	un poco la mesa, y te dice en voz alta, tan alta que varios compañeros y la profesora voltean a mirar: ¡Fuiste tú!, ¡Tú me robaste mis marcadores nuevos! ¡Yo los vi cuando los metiste en tu cartuchera! Tú sabes perfectamente que no tomaste nada. Los marcadores que tienes en tu mesa son los tuyos, los que te compraron tus papás el fin de semana. Pero tu compañero está muy enojado y ahora todos te están mirando".					
Control de la agresividad	Estás en clase de ciencias sociales y estás terminando la maqueta más importante que llevas días haciendo. La docente reconoce tu trabajo y te selecciona como exponente en la próxima muestra de arte que se llevará a cabo en la escuela.	¿Qué pasaría si un compañero te empuja a propósito y arruina tu maqueta?				

	Finalizando la clase, te diriges con mucho cuidado con la maqueta para dejarla en la sala de informática, pero un compañero va jugando con un balón y choca contra ti con mucha fuerza. Tu maqueta cae al suelo y se destruye por completo. Tu compañero solo se ríe y te dice: "¡Mira por dónde vas!"					
Autorregulación emocional	Están en el descanso y tú trajiste tu balón nuevo. Es un balón único, colorido, un balón que te costó mucho conseguir. Como saliste corriendo para el baño antes de que timbraran, dejaste el balón justo al lado de la puerta para no entrar al baño con él. Justo cuando sales, ves a un compañero de otro grado que no conoces	¿Qué pasaría si un compañero se lleva tu balón?		.		

	muy bien, que agarra tu balón. Tú gritas: “¡Eyy, ese es mi balón! ¡suéltalo!” Él te ignora por completo. Empieza a botarlo y a jugar solo. Cuando te acercas para quitárselo, él lo agarra fuerte y te dice con un tono desafiante: ¡Ahora es mío! ¡No tiene tu nombre, así que me lo llevo! Y si no me dejas, le digo a la profesora que me pegaste. Sientes el corazón laténdote fuerte y las ganas de empujarlo para recuperar lo que es tuyo, pero sabes que si peleas, podrías meterte en problemas.					
Autorregulación emocional	Estás en clase y la docente ha asignado un problema de matemáticas que deben resolver individualmente. Hasta el	¿Qué harías si no puedes resolver un problema de matemáticas y sientes que no vas a explotar?				

	momento, es la tarea más difícil que han visto. Intentas hacerlo tres veces, borras, lo intentas de nuevo y nada... Tu cerebro se siente "bloqueado". Empiezas a sentir que el corazón te late rápido, que tus manos sudan, y tienes muchas ganas de tirar el lápiz, llorar de rabia y decir: ¡No puedo hacer esto!, ¡No soy inteligente!, entretanto, tus compañeros ya están terminando y entregando los ejercicios a la docente.					
Comunicación asertiva	Hoy tienen una actividad de declamación en el colegio. La docente les ha pedido que pasen al frente para declamar un poema en voz alta. Es algo que te pone un poco nervioso(a) porque tienes que estar frente a todos. Estás declamando tu	¿Qué pasaría si un compañero se burla de tu físico?				

	poema con un poco de timidez, pero lo estás haciendo bien. De repente, mientras declamas, un compañero empieza a hacer ruidos y a gesticular de forma exagerada desde su puesto. En un momento, cuando todos están en silencio, él se acerca a su amigo de al lado y le susurra algo, pero lo suficientemente alto para que tú y varios escuchen, mientras te mira de arriba abajo. Julio dice: — ¡Mírenlo! Parece una papa rellena. Su amigo se ríe a carcajadas. Sientes cómo todas las cabezas de la clase giran para verte a ti y, después, a tu compañero. Sientes que te sonrojas y que todos los ojos están fijos en esa parte de tu cuerpo de la que se están burlando. Te					
--	--	--	--	--	--	--

	quedas congelado(a) en la mitad de la presentación, sin saber qué hacer".					
Comunicación asertiva	Estás esperando el recreo para jugar escalera que te encanta con tu mejor amigo/a, Sara. Hoy, Sara está acompañando a su nuevo compañero, un niño que acaba de llegar a la escuela. Te acercas, sonríes y dices: "Listo, vamos a jugar", pero Sara, sin mirarte, dice: "Uy, no. Ahora no. Voy a enseñarle a "Jose" a jugar escalera. Mañana jugamos tú y yo. Tú ves que Jose sonríe y Sara está más emocionada de lo normal. Te quedas parado(a), sintiendo que te han quitado tu lugar y que tu amigo(a) te está dejando de lado.	¿Qué harías si tu mejor amigo prefiere a un compañero nuevo y te sientes reemplazado?				
Comunicación empática	Tú y tu mejor amigo(a) suelen llegar a la escuela juntos, hablan durante el	¿Cómo actuarías si un amigo está enojado contigo y no				

	recreo, y se hacen en equipo cada vez que lo requieren. Ayer, tuvieron una discusión: tal vez le dijiste sin querer un secreto a otro compañero, o tal vez no la esperaste para ir a un lugar, o simplemente discutieron por un lápiz. Hoy por la mañana, cuando ves a tu amigo(a) en la entrada de la escuela te acercas y le dices con alegría: ¡<i>Hola!</i> ¿<i>Vamos a jugar mientras llega la profe?</i> Tu amigo te mira, no te sonríe, te mira mal y voltea la cabeza sin responderte. Cuando se sientan en el salón, cambia su pupitre hacia otra fila. En el descanso, lo ves hablando con otro grupo de amigos, pero cada vez que intentas acercarte, él se	quiere hablarte?				
--	---	-------------------------	--	--	--	--

	aleja o mira hacia otro lado, ignorando completamente que estás ahí. Tu amigo está enojado contigo y te está ignorando sin explicarte por qué ni qué le pasa y no te quiere hablar.					
Comunicación empática	Es la hora del almuerzo. Ves a tu amigo "Andrés" sentado solo en la mesa, sin comer su comida. Cuando te acercas, notas que tiene la cara hinchada y los ojos muy rojos. Le preguntas qué pasa, y él te dice en voz baja y con la voz quebrada: Mi perro, Toby, murió anoche. Era muy viejito. Lo tenía desde que yo estaba más pequeño y no puedo dejar de pensar en él. Nadie lo sabe aquí, y no puedo concentrarme en nada." Andrés baja la cabeza sobre la mesa, intentando no	¿Cómo consuelas a un amigo cuya mascota acaba de morir?				

	llorar en voz alta.					
Afrontamiento del error	Estás en la última fase de la competencia de las interclases y cometes un error grave durante el partido que hace que tu equipo pierda el primer lugar. Tus compañeros se molestan por tu error, te lo sacan en cara y ahora no te pasan el balón. Te sientes avergonzado y piensas que defraudaste a todos.	¿Qué pasaría si cometes un error en una competencia importante?				
Afrontamiento del error	Es el día de la Exposición de Ciencias naturales y tu equipo (Tú, Ana y Carlos) han pasado días creando una maqueta detallada de un ecosistema. El trabajo vale el 40% de la nota trimestral. A última hora, la maestra te encarga a ti colocar la etiqueta de identificación. Te apresuras,	¿Cómo actúas cuando un error tuyo daña el proyecto final del equipo justo antes de la entrega?				

	mides mal el adhesivo y, al intentar arreglarlo, rasgas accidentalmente una sección grande del dibujo central de la maqueta, dejando un hueco notable. Ana y Carlos ven el daño y te miran con decepción y frustración, pues saben que es demasiado tarde para arreglarlo.					
Autoestima	Una profesora te felicita efusivamente frente a toda la clase por el excelente trabajo que hiciste y te pide que expliques el procedimiento que utilizaste para desarrollar el ejercicio de pintura. Sientes mucha pena y no sabes cómo responder	¿Qué pasaría si recibieras un elogio?				
Reconocimiento de comportamiento prosocial: amabilidad.	Te encuentras en clase de español y la profesora pide al grupo realizar un trabajo en clase y explica la actividad.	¿Qué pasaría si una persona que no es cercana a ti te defendió de una burla?				

	Como tú no entendiste el ejercicio, volviste a preguntar a tu profesora qué tenías que hacer, Sin embargo, un amigo se burla de ti porque no entendiste y un compañero que no es cercano a ti te defiende de la burla y pide respeto para ti.					
Reconocimiento de comportamiento prosocial: amabilidad.	Inicia el recreo. Tú y tus amigos están a punto de empezar el juego más esperado del día: fútbol. Ves a “Carlos”, un compañero que tiene que ir a la biblioteca a dejar los libros que la docente le pidió llevar hasta allí. En el camino, Carlos se tropieza con el cordón del zapato y se le caen todos los libros que lleva en sus manos, desparramándose por el suelo. Justo en ese momento, “Stiven” (que ya estaba corriendo	¿Cómo reaccionas cuando ves a un compañero detener su juego para ayudar a alguien que tiene un problema?				

	para empezar el partido) se detiene, mira a Carlos y, sin que nadie se lo pida, dice: "¡Espera, Carlos! No te preocupes, yo te ayudo", y comienza a recoger los libros, perdiendo tiempo de juego. Tú estás ahí, junto a tu grupo, presenciando el gesto.					
--	---	--	--	--	--	--

Anexo D

Tabla 9

Codificación de los datos

Texto	Código
Yo lo empujaría. A uno se le viene toda la rabia para desquitarse del otro. Y como me tumbó la maqueta, entonces yo le pego y lo empujo. Porque eso me da mucha ira. Le pegaría. Uno para desquitarse le pega también. A veces cuando estoy muy, pero muy, muy, muy, muy enojada, y a veces cojo cosas, se las tiro, pero en la pura cara, en la cabeza, me vale que sea una piedra cualquier cosa. Yo le hago una llave, lo empujo así, ¡pum! ¡al piso! Ya toca desquitarse profe, porque uno se echó un buen rato pa hacerla una cartelera y pa ganar una nota. Pegándole un puño. Una actúa con rabia y no sabe lo que está haciendo. El año pasado había un estudiante de quinto que se burlaba de ellos y les pegaba. Con algunos docentes se presentaron situaciones de molestia o confrontamiento. Los chicos suelen golpearse mientras juegan. Acordaron que primero reaccionarían golpeando a la persona. Me pareció curioso que Julián planteara nuevamente en desquitarse.	Impulso agresivo
Me siento más desquitado. Yo me desquito con una pared.	Desahogo emocional
Voy y le digo a la profesora. Comunicar. Le diría a la profe y aguantarme la rabia. Yo primero le diría al niño que tuviera cuidado. Hablar con él.	Comunicación institucional
Destacaron acontecimientos del año pasado donde se han sentido vulnerados por algunos profesores. Él no confía en la institucionalidad.	Interacción pedagógica

Yo lo primero que haría es regañarlo. Le digo las groserías clásicas de Colombia. Es que también mucha mula. No se meta en lo que no le importa.	Actitud descalificadora
Agredir al otro no está bien, así nos haya quitado algo. Si arreglamos el problema en el mismo lugar, ahí mismo resolveríamos el problema. Cuando uno ayuda a la gente y la trata con respeto. Hablaría con él y si él no quiere y no se quiere disculpar tampoco, pues le voy a ir y le comento a la profesora para no hacerle daño. Hacían caras cada vez que algo malo o negativo iba surgiendo en la contextualización de la situación. Les pone tristes que les falten el respeto en las escaleras. Me gustaría que no hayan peleas.	Rechazo de la violencia
Que todos tenemos dificultades y que todos no somos perfectos. Que no hay que burlarse de los demás, que de pronto le llega el carma. Todos tenemos diferentes cosas. Le diría que me respete y que tenga un poquito más de consideración y que sea más respetuoso con las personas. Si a él no le gustaría que lo traten así, entonces dejar quieto a los demás porque no hay que ser egoísta. Le diría que no se burle de los demás, que puede ser que le pase y a alguien se le burlaría, entonces a uno no le gustaría. Le diría al compañero que no se burlara más de él porque las personas tienen sentimientos. Me gustaría que fueran más amables.	Asertividad de manera recíproca
Porque en la escuela uno puede ser grosero y altanero y en la casa un angelito. En la clase puede ser juicioso, pero en la escuela ellos (los papás) no saben cómo son. Han desplazado la interacción con otros por la interacción con el celular Tres estudiantes sabotearon el ejercicio con comentarios y risas. Se notó nerviosa, pero participativa. Siento que una persona me persigue. Siente que alguien observa.	Interpretación del comportamiento
Le digo que se tranquilice, que se concentre más en lo que está. Y le doy un abrazo. El amor se vuelve diferente.	Soporte socioemocional

Yo lo que haría era darle un abrazo y decirle que ya se tranquilizara y me sentaría con él al lado de él para hacer que él se sienta acompañado.

Y cuando vayamos a salir para allá, lo acompaño a la casa.

Encuentran el deporte en común para relacionarse con otros.

Me gustaría que la escuela tuviera lugares divertidos.

Me puedo meter en un problema

Evaluación de consecuencias

Y si le voy a pegar, me puedo meter en problemas.

Después se forma un problema más grave.

Y si llevo muchos más problemas, me pueden expulsar.

Porque el pelado no va nunca a hacerle otra vez mal a nadie porque tiene miedo de que le peguen otra vez.

Recordaron que, como seres humanos sentimos, cometemos errores y que se puede usar el diálogo para resolver problemas.

Me dolería mucho porque mi mamá me debía haber ayudado.

Reconocimiento de emociones

Veo mi maqueta así tirada y de una me pongo enojada.

A mí me dan ganas de llorar.

Les cuesta verbalizar qué sienten y cómo se sienten.

A los estudiantes les costó dialogar con sus compañeros sobre sus sentires, sus perspectivas.

Reconocieron puntos en común en los lugares de la escuela y cómo se sienten allí.

Una estudiante mencionó que en su anterior escuela se burlaban de ella.

Valoran los espacios de clase donde les permiten jugar y relacionarse con los otros.

Un estudiante ha mencionado varias veces a la docente que se ha sentido mal, pero le cuesta expresar lo que siente.

No se sienten bien con algunos compañeros porque no les permiten participar de manera activa.

Nos sentimos bien cuando miramos a los niños.

Nos sentimos bien cuando hablamos.

Nos sentimos bien cuando corremos, en la cancha.

Me gusta jugar con mis compañeros.

Se siente asustada y siente que alguien la mira por la ventana.

Me da miedo el comedor porque es oscuro.

Les da miedo donde está el lavadero porque hay un caño y dicen que sale la llorona.

Él no está solo y el perrito lo está mirando. Diciéndole que, si no están en el cielo, están en el corazón. Yo le diría que, pues las mascotas a veces llegan a un fin, aunque uno no quiera llegar a un fin. Ellos están guardados en la alma de nosotros y en la mente. Que él ya está bien, que ya descansó en paz. Le diría que él tal vez fuera un fantasma que esté en el corazón de él o al lado. Yo le diría que también me pasó lo mismo y que se calme porque yo una vez lloré mucho entonces me enfermé.	Consuelo ante la pérdida
Uno le pega a un hombre, el hombre no reacciona, en cambio las mujeres, las mujeres reaccionan. A la mujer no se le pega. Las mujeres son más delicadas, en cambio los hombres tienen más fuerza. Hay patrones donde justifican la violencia.	Sesgo de género
Las mujeres son delicadas. Es que son femeninas.	Estereotipos femeninos
Si el amigo le dice que qué le pasa y el amigo no le dice pues le puede dar la depresión y se puede morir. Le puedo pedir ayuda a un amigo. me gusta orar.	Búsqueda de apoyo
Tengo que respirar hondo y decirle que me la recoja, por favor. Que estoy bravo. Dicen que, si uno tiene ganas de llorar, mira al techo, el cerebro se concentra en las cosas más importantes. Lo primero es calmarme Respirar profundo, con respeto. Me calmaría la rabia. Pensando lo que voy a hacer. Intentaría calmarme, pensar un momento, respirar para no hacerle daño a nadie. Inhalar, exhalar. Llorar ayuda a calmarse. Comprendió que lo primero es calmarse, pensar, comunicarle cómo le hizo sentir ese acontecimiento. Situó su sentir en otras experiencias. Acordaron que lo mejor es calmarse y pensar qué podían hacer en una situación de esas. Se cansó y se empezó a acostar en el piso. Reconocer el cuerpo cuando tiene rabia.	Autorregulación emocional

Hubo reconocimiento de sus sentimientos, autorregulación y solución de problemas.
 Estuvo con un pensamiento negativo.
 Los compañeros estuvieron participando.
 Hubo un reconocimiento en el papel de las madres y padres para dialogar cuando suceden cosas.
 Relacionaron la situación con un evento que aconteció antes.
 Kevin se mostró muy asertivo.
 Dieron cuenta de la importancia de llorar, expresar sentimiento, de abrazar.

Si encuentro forma de pegarla, pues la pego.
 Yo le diría a la psico orientadora y al coordinador que la maqueta me la dañó y que respondiera por la mía y que decida.
 Entonces, que vamos y hablemos con los profesores para solucionar nuestro problema.
 Acordaron ir a buscar a la profesora.

Solución de problemas

Yo me sentiría asustado porque es un trabajo que se logró hacer con bastante tiempo y por culpa mía mis compañeros iban a sacar mala nota.
 Yo me sentiría como apenado y decepcionado de mí mismo.
 Decepcionado de mí mismo porque hemos pasado tanto tiempo haciendo la maqueta y arruinarla por un error mío.

Sentimiento de responsabilidad

Y que perdón por dañarla.
 Pedirle disculpas a mis compañeros por hacer eso.
 Le voy a decir al profe que esto no fue su culpa, fue la mía y que yo lo voy a arreglar y que ahí sí todos sacaremos una buena nota y estaremos ahí felices.
 Ellos no tienen que ayudarme porque yo la destruí.
 Reconocer el error, disculparse y buscar la manera de solucionarlo.

Reconocimiento del error

Yo fuera corriendo a ayudarle a recoger los libros.
 Que le digo al entrenador que espere un ratito para que empecemos el partido.
 Que metiera a otro jugador mientras que yo esté recogiendo los libros.
 Y si ya hay otro jugador, pues yo espero para la otra para yo estar.

Conducta prosocial

Amabilidad es ayudar a personas.

Si perdemos el partido, pues yo estaría tranquilo porque perdemos, pero con la dignidad.

Si él empezó a llorar, pues yo le abrazaría y le diría que yo le puedo explicar el tema y que no tiene por qué llorar.

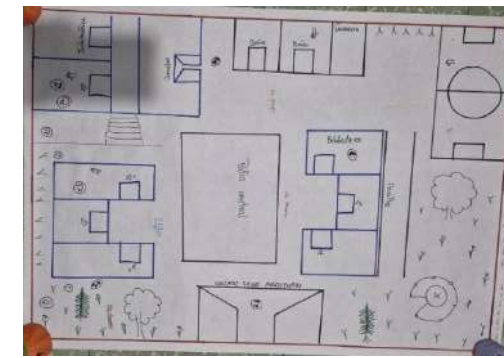
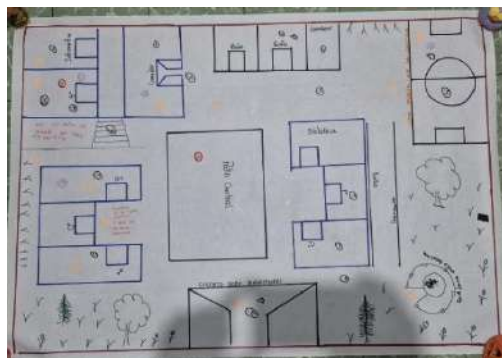
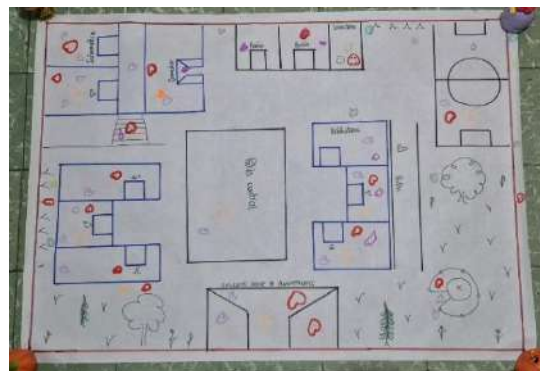
Les gusta trabajar en equipo.

Se cuestionan, escuchan, se interesan por participar.

Nota. Datos tomados de los registros de la cartografía social, el diario de campo y las situaciones vivenciales (2026). Autoría propia.

Anexo E

Cartografía



Anexo F

06 de marzo de 2026.

Sesión 1, grado cuarto.

Bueno, entonces, les explico.

Una persona, va a estar aquí adentro. Yo les voy a plantear una situación. Ustedes se la van a imaginar. Van a hacer de cuenta que les está pasando a ustedes. Y les voy a hacer una pregunta. La persona que está en el centro va a responder. Y si de pronto ustedes también tienen algunas ideas, pues vamos levantando y vamos comentando. ¿Listo? Vamos a empezar con Julián. Julián, siéntese ahí en el centro.

La situación es la siguiente. Los de afuera también escuchen la situación, por favor.

Entonces, vas a hacer de cuenta que estás en la clase de Ciencias Sociales, ¿cierto? Listo. Y en la clase de sociales tú estás terminando una maqueta que es la maqueta que vale el 50% de la nota del primer periodo de clase. ¿Listo? Entonces, tú pasaste mucho tiempo haciendo la maqueta. Llevas días haciéndola. Bien bonita, todo bien puestecito. Y la profe, cuando tú traes la maqueta a la escuela, la profe te dice, Julián, qué maqueta tan hermosa. Felicitaciones. Y entre todas las maquetas que presentan los demás compañeros, tu maqueta es elegida.

¿Para qué? Para exponerla en un salón de artes donde se van a presentar los mejores trabajos de los estudiantes. Entonces, como tú ya la trajiste a la escuela y no te la puedes llevar para la casa porque puede pasar algo y se te daña, tú decides subir a dejarla en la sala informática porque en la sala de informática en estos momentos no está yendo nadie, ¿sí? Entonces, es un lugar seguro para que tú puedas guardar tu maqueta. Cuando vas saliendo para allá, resulta que viene un niño jugando con un balón de fútbol a toda velocidad y mientras está jugando con el balón, ¡pa! cae el balón en la maqueta.

Y su maqueta da vuelta así, ¡pa! cae aquí. Se destruye totalmente. Solamente le queda la basecita ahí. Y además de que se le daña, de que le cae el balón y se le daña, el niño le dice: ¡mire por dónde va! Y se va corriendo. ¿Listo? Esa es la situación. Imagínense que pasó así. ¿Qué pasaría si este compañero te empuja a propósito y arruina tu maqueta? ¿Qué pasaría por tu cabeza?

A-Le diría a los profesores que venía corriendo, me empujó y me tumbó mi maqueta.

- ¿Tú le dirías de una vez a profesor o tú de pronto lo empujas o qué haces inmediatamente? ¿Cómo reaccionarías?

A- Yo lo empujaría.

-¿Tú lo empujarías?

A- Y luego voy y le digo a la profesora.

-Entonces tú reaccionarías contra él y luego le comentarías a la profesora. ¿Qué esperarías que te diga la profesora?

A-Decir qué es lo que pasó y hablar con nosotros.

-¿Y tú crees que es beneficioso que tú empujes al compañero que te hizo tropezar la maqueta?

A- No.

-¿Entonces por qué no pensaste antes de empujarlo?

A-A uno se le viene toda la rabia. A uno se le viene toda la rabia para desquitarse del otro.

-Danna, ¿tú tenías por ahí otra idea?

R-Yo lo primero que haría es regañarlo que por qué me hizo la maqueta. Porque me arruinó la maqueta, que eso me duró muchos días, muchos días de trabajo. Y yo con mucho esfuerzo lo hice que ahora le voy a decir a la profesora. Y como yo me tumbó la maqueta, entonces yo le pego y lo empujo. Porque eso me da mucha ira. Y le digo a la profesora.

-Y le dirías a la profesora.

R- Lo que hice también.

-Mi amor, habla más duro que casi no te escucho.

G-Yo si no haría eso. ¿Tú qué harías entonces?

G- Cuando yo vea cómo está dañada, yo la agarraría y yo le diría que por qué hizo eso, hablaría con él y si él no quiere y no se quiere disculpar tampoco, pues le voy a ir y le comento a la profesora para no hacerle daño.

-Para no hacerle daño ni nada. No pegarle físicamente ni nada.

G- Sí, porque después me puedo meter en un problema.

-Ah bueno, ¿en qué problema te puedes meter?

G-Como con la mamá, porque me puede regañar.

-La mamá de él te puede regañar a ti.

G- Sí, y me pueden pasar muchos problemas con el rector.

-¿Cómo qué problemas con el rector?

G- El rector me puede decir que ya no puedo venir estos días a clases o que así.

-O sea, de pronto te podría expulsar totalmente.

G- O que se meta con mi familia o con mi mamá o con mi papá. Por eso.

-Dana, ¿tú qué ibas a decir?

R-Si él me tumbara la maqueta, no me explico.

Si él me tumbaría la maqueta, yo rápidamente cogería la maqueta y le dijera por qué me la tiraría.

-Tú le preguntarías de una vez. Pero si él esto no espera a que tú le puedas preguntar, sino que sale corriendo de pronto, digamos que fue a la hora del almuerzo.

Tú sabes que a la hora del almuerzo, los que almorzaron pusieron su bolso y se fueron rápido. ¿Qué tal hubiese sido la hora del almuerzo donde él no hubiese esperado para hablar? ¿Qué habrías hecho?

R-Ir donde la profesora y decirle.

-Ah, ¿no hubieras ido una vez a hablar?

R-Sí, cuando él venga al otro día, lo regaña.

-¿Lo regaña la profesora?

A- Sería mejor ir a decirle de una vez a la profesora. ¿Y le daría la carpeta?

- Hailan, te escuchamos. Si dañara la cartelera, yo cogería la cartelera y se la tiraría.

Sí, ya dañada, se la tiraría.

-¿Por qué?

Q- Porque me la dañó y le digo que me la vuelva a hacer.

-Porque ya está dañada, ya no se usa, ya no se va a utilizar.

Y si él te dice, yo ¿por qué? Yo por qué se la tengo que hacer si eso es trabajo suyo. ¿Qué sentiría?

A- Me daría rabia.

-¿Y qué haría?

A- Le pegaría.

-¿Le pegaría? La cartelera.

Ah, bueno. Entonces. Eh, no habría, o sea, no tiene la necesidad de una vez ir a comunicarlo, sino de una vez hacer algo contra esa persona.

Q- comunicar.

A- profe es que a uno cuando le pegan o lo empujan a uno se le viene toda la sangre a la cabeza, uno para desquitarse le pega también.

-Claro, uno con rabia ni siquiera piensa si después está bien, si está mal. ¿Sí? ¿Qué haría? ¿Tú qué harías?

F- Si me llegara a romper la maqueta en la hora del almuerzo, y el que lo recoja, yo le digo al mototaxi o a la mamá o al papá que le diga al mototaxi, que le diga a la mamá, para que lo regañe y al otro día le digo, después le digo a la profesora y al coordinador, y al otro día que llegue, le muestro al coordinador y a la profesora.

-Sí, mi amor, pero ¿en qué te beneficiaría a ti que el mototaxi le dijera a la mamá lo que pasó? ¿Qué crees? ¿Cómo te beneficiaría que el mototaxi le diga a la mamá lo que pasó?

F-Que le dijera que a un niño de la escuela que cuando estaba...

-No, sí, mi amor, o sea, él le cuenta qué pasó, pero ¿cómo te beneficias tú? Es decir, ¿qué ventajas tiene que él le cuente a la mamá? ¿Qué sería bueno para ti si le cuentan a la mamá?

F- Que yo duré muchos días en hacer la maqueta y que se la vuelva a hacer ellos.

-¿Dana?

R-Yo a veces cuando estoy muy, pero muy, muy, muy, muy enojada, y a veces cojo cosas, se las tiro, pero en la pura cara, en la cabeza, me vale que sea una piedra cualquier cosa.

Listo, Kevin, ¿y tú qué harías? Tú no nos has contado, ¿tú qué harías?

Espera. Mis amores, escuchemos que Kevin nos está contando.

C- Le diría a la profe y aguantarme la rabia.

Le dirías a la profe y te aguantas la rabia. ¿Le pegarías?

C- Lo haría caer.

-Lo harías caer, o sea, no le pegarías así, sino lo harías caer, ¿cómo?

C- Pegándole con un palo. Pegándole con un palo,

- uy, Dios mío, eso está más agresivo, ¿lo harías? ¿Alguien tiene una idea diferente?

R- No, yo les estaba contando la idea.

Entonces, yo cogiera todo y cogiera cualquier cosa, y yo se la tiro, y como me da muchísima rabia a veces, yo a veces le digo, ah, tómalo, por destrozar mi maqueta y por insultarme así, tómalo. Igual él comenzó de primeras.

-¿Tú harías una respuesta a la acción que él ejecutó?

F- O cogiera el bolso y pegárselo.

R- Y él sale corriendo y yo le meto el pie para que se caiga, y después lo hago y le digo a la profesora.

A- Lo que yo haría, si quedaría un pedazo, yo cogería, lo pegaría y ahí quedaría.

Bueno, entonces ya la escuchamos las respuestas de las situaciones y todas están relacionadas con que nos desquitaríamos o empujaríamos o meteríamos el pie.

¿Listo? Pensemos entonces, además de los golpes o de empujar... Mis amores, hagan silencio. Tomás, no se siente ahí encima.

Q- Bueno, entonces yo cogería un cartón y se lo pegaría en la cabeza,

C- Profe, yo perseguiría.

Bueno, lo que estoy escuchando son muchas ideas de cosas con las que nos desquitaríamos. Devolveríamos el golpe o meteríamos zancadillas.

Bueno, entonces, ya escuchamos que pegaríamos... Bueno, todas esas cosas. Julián, tú cómo te sentirías, es decir, tu maqueta de cayó al piso, ¿cómo te sentirías, ¿cuál es el primer sentimiento que te invadiría?

A- Primero, me dolería mucho porque mi mamá me debía haber ayudado, le pegaría, lloraría.

-No más golpes, es cómo te sentirías, ¿qué sentimiento, rabia, frustración?

A- O sea, me sentiría mal, triste, lloraría y pues me dolería el corazón porque mi mamá me ayudó a hacerlo.

-Si tu emoción la pudiéramos poner en un color, ¿qué color sería esa emoción? ¿Qué color la podrías poner?

A- Rojo. Rojo,

- Bueno, muy bien, sí está muy bien. ¿Y en qué te beneficiaría a ti responder también con un golpe o una zancadilla?

A-Yo lo que haría, o lo empujaría o le pegaría.

-No, ¿en qué te beneficia pegarle al otro? O sea, tú le pegas al otro como respuesta de que te dañó tu maqueta, ¿en qué te beneficia pegarle al otro? ¿Eso te beneficia?

A- No, pero o sea, eso no se puede hacer, pero a un hombre cuando siente que le pega a uno, los hombres no le pueden pegar a otro hombre. Uno le pega a un hombre, el hombre no reacciona, en cambio las mujeres, las mujeres reaccionan. Los hombres le pegan a otro hombre, el hombre coge y le pega el puño y lo tumba.

-O sea, que si es un niño el que te bota la maqueta, ¿tú no le pegas?

A-Si es un niño chiquito, no.

-Pero si es un niño de tu edad, ¿sí? De quinto. Y si es una niña la que te la tumba.

F- A la mujer no se le pega.

A-Le dije que le diría que tenga más cuidado y la empujaría, la empujaría y le diría que no vuelva a hacer eso. Que antes de salir corriendo que vea para los lados y para atrás.

-¿Y por qué marcas esta diferencia de niñas y niños? Es decir, si es un niño de tu edad sí le pegarías, pero si es una niña de tu edad no le pegarías, ¿por qué?

A- Porque las mujeres son más delicadas, en cambio los hombres tienen más fuerza.

-O sea, ¿no lo harías porque crees que las mujeres son más delicadas o débiles?

A- Si, las mujeres son delicadas.

-Bueno, pues hay que evaluar un poco la idea porque pues las mujeres también somos muy fuertes.

F- Es que son femeninas.

-Pero el hecho de que seamos femeninas no significa que seamos débiles. La fuerza no está en cuántos kilos yo subo o levanto, ¿no? No, la fuerza está en uno tener coraje para hacer las cosas, para cada día levantarse, para sostener.

Por ejemplo, ¿alguno de ustedes optaría, recién se cae la maqueta, optaría por ir inmediatamente a buscar a la profesora?

F-Sí, yo sí. Voy rapidísimo corriendo antes que se vaya el niño.

-Listo. ¿Alguien tiene otro sentimiento diferente que no se haya dicho?

D-Los sentimientos míos son primero que todo. Cuando escucho el ruido, yo voy y miro, uy, ¿qué pasó? Primero miro y veo una pelota y después veo mi maqueta destrozada.

Me sorprende, veo mi maqueta así tirada y de una me pongo enojada.

-Vamos a hacer bien el círculo. Recuerden que solamente Julián está adentro.

Bueno, nosotros vamos a darle la salida a Julián. ¿Cuándo le damos la salida? Cuando ya veamos que solucionamos el problema de una mejor manera.

Entonces, ¿será que ya puede salir?

Varios: No.

- ¿Por qué no?

C- Porque todo ha sido con golpes.

-Muy bien, Kevin. ¿Será que todo lo que a nosotros nos sucede de manera negativa lo solucionamos con golpes?

C- No.

-No, ¿cierto?

C- No todo podemos solucionarlo con golpes.

-¿De qué manera, qué harías que no sea ir a los golpes? Primero dejemos a Julián y luego les doy la palabra. Que no sean golpes.

A-Primero, para no golpear me tengo que respirar hondo y decirle que me la recoja, por favor. Que estoy bravo.

-Le harías saber que estás molesto.

A- Y entonces, si él no me la recoge, pues la recojo yo. Y si la profesora no le dice nada, me la llevo con los pedazos. Si encuentro forma de pegarla, pues la pego. Y si no, pues entonces le digo a la mamá.

-Para que te solucione el problema.

A- Y al siguiente día llegar con la maqueta para... O sea, ese mismo día llevarla a mi casa y mi mamá me ayude para al siguiente día traerla.

-Muy bien, miren, esto es una muy buena respuesta.

¿Qué ocurre acá? Hay muchas cosas importantes. Porfa, nos sentamos que estamos en círculo, ¿listo? La primera es que Julián le haría saber a la persona qué está sintiendo. Es decir, fulanito, me siento muy triste y enfadado porque usted me dañó mi trabajo.

Fue mi esfuerzo. Reconoció que tuvo un esfuerzo en hacer la maqueta, no solamente de él. Y si no le solucionan el problema, pues él mismo planteó una solución que es bueno, yo la recojo lo que quedó y voy y lo arreglo. Pero, de todas maneras, le comunica a su mamá. Muy bien, ya pueden salir de aquí.

F- profe si ese día fue que lloviera y se le mojara la maqueta.

-Pues es algo diferente porque ya no es algo que tenga que ver con que otra persona le hizo daño. Sino, pues son cuestiones del ambiente que se salen de sus manos y de nuestras manos. Y que si se dañó porque se mojó por la lluvia, pues es otra dinámica. ¿Cómo le vamos a pegar a la lluvia? ¿Con quién nos quejamos de la lluvia? ¿A quién le decimos, mire señora, es que la lluvia cayó muy fuerte y me dañó mi trabajo? ¿Quién me lo va a arreglar?

Gabriela.

G- Yo se lo voy a contar a usted profe, pero es que mi mamá se dio cuenta que parece que cuando mi día me ha ido mal, yo cuando duermo, empiezo a hablar.

-Habla dormida y saca la rabia.

G- Y empiezo a abrimme. Ay, pero ¿por qué me dice eso?

-Ah, bueno, eso pasa porque durante el día nosotros no gestionamos que estamos sintiendo. Entonces, vamos a hacer la conclusión. ¿Qué es lo importante de esta situación que planteamos? ¿Qué es lo importante? ¿Resolver el problema con golpes?

Varios: No.

-¿Con empujones?

Varios: No.

- ¿Desquitándome de pronto un día después?

Varios: No.

-¿Qué ibas a decir, Hailan?

Concluyamos, ¿cuál fue la mejor manera de solucionar esta situación?

R- Lo que dijo Felipe.

- Respirar profundo, ¿cierto? Cuando yo tengo mucha rabia es lo que ustedes decían al principio.

Hagamos el círculo que ya vamos a terminar.

Entonces, concluimos. A nosotros, cuando nos da mucha rabia como en este ejemplo, que nos dañan algo que nosotros hicimos con mucho esfuerzo durante muchos días, que de pronto nos ayudó la mamá o el papá y nos la dañan, claro, nos molestamos. Además, la profe nos había felicitado.

Nos da mucha rabia, nos llenamos de rabia. Pero queda lo que nos decía Julián. Respiramos, nos calmamos.

De pronto, si soy una persona que saca la rabia llorando, entonces lloro un poquito en ese momento, respiro, me calmo y pienso, ¿qué voy a hacer? ¿Cuál es la mejor decisión? Miro las posibilidades. ¿Será que voy y le pego? ¿Será que voy y lo empujo? ¿O será que voy y le digo a la profesora de una vez? Voy a decirle a él cómo me sentí, cómo me hizo sentir, que no era momento de jugar y que me hizo un daño. Entonces es importante que yo reconozca cómo me sentí, se lo haga saber a la persona, se lo comunique a la profe, porque la profe es

la que puede hablar con él, puede hablar con los papás, y así no nos vamos a ver involucrados y se van a meter con nuestra familia, ¿cierto?

-Varios: Sí.

-Entonces ya tenemos una herramienta para cuando nos suceda un problema. ¿Será que solamente para cosas de trabajos de la escuela?

-Varios: No.

-¿Para qué otras situaciones?

Q- Para cuando le pega otro niño a otro niño también.

-Ah, cuando yo de pronto veo, ¿sí?

R-Veo a un niño peleando.

-Cuando veo a unos niños peleando.

R-Y le digo a la profe.

-Muy bien.

Q- Cuando veo que están jugando brusco.

-También, y fuera de la escuela, ¿qué otras situaciones podemos acudir?

Niños: Puede ser que ellos estén haciendo cosas malas, como a veces con unos niños mayores, puede ser que estén echando plomo, o fumando, o charcotes.

-Ah, bueno, listo. Entonces ya tenemos una idea de qué deberíamos hacer en una situación que nos puede generar mucha rabia.

F- Un día en diciembre, había unos niños locos que estaban echando tote y yo fui para la tienda a comprar pan. Y en la noche en la panadería, cuando me dieron un tote y me lo echaron, yo corrí, corrí, corrí.

- Sí, claro, porque eso me peligró tu vida.

A-Y, o sea, como usted sabe que yo vivo en la finca, ¿sí? Pues, en la finca pasan cosas malas. Entonces, sobre un día llegaron unos ladrones. Sí. Tapados, tapados todos.

Yo cogí, primero cerré todo para que ellos así se metieran y no hicieran nada. Ajá, no se pudieran meter. Ajá.

Me tranquilé en mi cuarto y, como yo tengo un pastor alemán, pues entonces, ella cerró una puerta. Y, como veía que los señores se iban acercando, se puso en la puerta. La puerta principal.

Ajá. Ok. Primero se puso la puerta del cuarto para cuidarme.

Y, después, como vio que se iban acercando, y tenían cuchillos. Y, como ella vio que se iban acercando, pues entonces se puso una puerta así para cuidarme.

-Bueno, eso era, chicos. Ya tenemos una idea de qué podemos hacer ante una situación de conflicto o que nos cause mucha rabia. ¿Listo?

06 de marzo de 2026.

Sesión 1, grado quinto.

¿En qué consiste esta actividad? Nosotros que estamos en círculo, vamos a hacer como la barrera para impedir que la persona que está en el centro se nos salga, ¿listo?

Es decir, no va a ser ningún ejercicio de fuerza ni nada por el estilo. Yo voy a seleccionar a una persona que se va a sentar ahí en el centro. Luego, le voy a dar una situación y la persona me va a responder de acuerdo a la pregunta que yo le haga.

Si de pronto hay respuestas en los que están afuera, pues levantamos la mano y yo en orden les voy dando paso. Entonces, vamos a iniciar con Brayan. Siéntese aquí en el centro, mi amor.

Recuerden que vamos a participar tranquilos, sin miedo. Todos vamos a escuchar y no tenemos por qué estar hablando o moviéndonos o jugando, ¿listo? Entonces, le voy a dar una situación, ¿listo?:

Usted está en la clase de Ciencias Sociales y está terminando la maqueta más importante del período. Es una maqueta que usted viene desarrollando desde la casa, que vale el 50% de la calificación del primer período. Y cuando usted termina en clase la maqueta, la profe lo felicita porque fue una maqueta muy bien elaborada, ¿listo? Cuando hace la selección de las maquetas más bonitas para presentarlas en la exposición, dice Brayan, su maqueta ha sido seleccionada porque es de las mejores maquetas que realizaron acá en la escuela, ¿listo? Usted obviamente se pone muy feliz y como no quiere que se le dañe ni yendo para la casa ni nada, usted decide subir a la sala de Informática a guardarla porque pues ahí no está entrando ningún estudiante, ¿cierto?

Haga de cuenta que su salón es el de abajo, donde está el de cuarto. Usted viene caminando tranquilo, contento con su maqueta, pero viene un niño corriendo con un balón de fútbol, le pega una patada, el balón cae en la maqueta y la maqueta se cayó al piso. Quedó totalmente destruida. Imposible para presentar en la exposición. ¿Listo? Entonces, el compañero que le tiró el balón y le dañó la maqueta solamente le dice, mire por dónde va y se va, ¿listo? ¿Qué pasaría si un compañero lo empuja a propósito y le arruina la maqueta? ¿Qué pasaría?

H-Yo le hago una llave, lo empujo así, ¡pum! ¡al piso!

-Ah, bueno, se desquita con él de manera física. ¿Qué otra estrategia haría?

H- Le digo las groserías clásicas de Colombia.

-Bueno, lo insulta con todas las groserías que usted sabe. ¿En qué lo beneficia a usted golpearlo, empujarlo, agresión física o decirle cosas negativas?

H-Me siento más desquitado.

-¿Se libera?

H- Me libero de la rabia.

-¿Qué sentimiento le generaría a esta situación?

H- Rabia

-¿Rabia?, ¿Qué más?

H-Cuando ya le he pegado, lo he insultado, pues, desquite ya todo los males que yo tengo.

-Entonces se le iría la rabia, se le bajaría la rabia, ¿listo? Y si tú pudieras ponerle un color a ese sentimiento, ¿qué color sería?

H-Yo le diría, ¿hay rojo pastel? ¿Hay rojo claro? Yo quiero un rojo...

-Los demás escuchamos.

H- Rojo con verde azul marina y pastel.

-Listo. Por ahí alguien había levantado la mano.

...Nicolás.

-Nicolás, cuénteme.

I- O sea, yo en ese instante, yo lo único que haría era decirle, respóndeme por la maqueta porque yo voy subiendo y él es el que estaba jugando ahí y esto es una escuela. La cancha es para jugar abajo, no para jugar acá. Entonces, yo ahí lo que haría era esperar al coordinador o esperar el jueves para hablar con la psico orientadora o no. Para ver qué solución da.

-Muy bien.

I- Y hablar con los profesores para que le digan...

- O sea, usted le notificaría al profe, profe, mire, pasó esta situación.

I- Y no le pude entregar la maqueta.

H- Santiago debería echarse para presidente.

-Bueno.

O-Yo primero le diría al niño que tuviera cuidado.

-¿Pero tú qué sentirías en ese momento en que tú dices: Ay, tan chévere, la profe me felicitó. Mi maquetica para el piso, todo se daña.

O-Yo sentiría rabia, pero yo que haría y le diría eso para que hablara con el coordinador.

-Tú de una vez le dirías al profesor.

O-Y que hablara con él.

-Listo, además tiene una respuesta diferente de qué pasaría si fuera con ustedes.

H- Ay, profe, si el balón es suyo entonces lo poncho.

I- Una clásica. Una clásica.

P-yo le diría a la psico orientadora y al coordinador que la maqueta me la dañó y que respondiera por la mía y que decida. Qué rabia.

-Cuando tú tienes rabia, ¿qué sientes en tu cuerpo? Físicamente, ¿qué sientes? Por ejemplo, cuando yo tengo mucha rabia, yo siento que me pongo roja la cara.

H- Profe, profe, yo le mandé un video en que cuando...

-No, mi amor, dime tú. Tú cuando tienes mucha, mucha, mucha rabia. Escuchemos, Nicolás. ¿Qué siente tu cuerpo? O se te ponen las manos sudorosas, o te dan ganas de llorar.

I- A mí me dan ganas de llorar.

H-Me dan ganas de llorar. Porque mi cuerpo, mi cuerpo, este, libera mucha adrenalina.

-A ti te dan ganas de llorar. Listo.

Ñ- Bueno. A mí me dan ganas de llorar, me da un dolor acá como en la cabeza, y me da ganas de dormir. Listo, entonces, tú cuando te dan ganas de llorar, ¿sabes que tienes rabia en ese momento?

H- Sí, mucha..

-Y crees... Y tú crees que es la mejor manera de una vez pegarle o desquitarse con ese compañero que le dañó el trabajo?.. O sea, tú dices que sí hay que desquitarse?

P- ya toca desquitarse profe, porque uno se echó un buen rato pa hacerla una cartelera y pa ganar una nota.

-Pero eso en qué te beneficia a ti.

H-A mí me beneficia, profe, a mí me beneficia el liberarme del estrés.

....

-Pero, ¿cómo así?

H- Y mi tía también me dice que la rabia...

Espera, espera. Ok, ¿qué vas a decir tú?

H- Que mi tía dijo que la rabia... Que mi tía dijo que la rabia dura 10 minutos, 10 segundos.

-Bueno, ya tenemos una opción que es de inmediato tú le pegas.

H-Yo le pego y le digo gono...

-¿Será que esa solución... Exactamente. Esa solución que nos plantea Brayan, ¿está bien para solucionar el problema?

Varios: noooo. No lo dejo.

I: sí

- ¿Por qué sí?

H- Porque el pelado no va nunca a hacerle otra vez mal a nadie porque tiene miedo de que le peguen otra vez.

-De eso no estamos seguros.

O- La rabia como que uno tiene que golpearlo así..

-¿Será que podemos dejar salir a Bryan ya?

I- Ya. ¿Es una respuesta que está bien?

Algunos: sí

- O sea, ¿ese accionar está bien?

-Algunos: Sí.

-No. Entonces, mira, pegarle de una vez o desquitarte con el compañero no soluciona el problema. Antes, puede generar otro problema y es que agredimos a otra persona.

H- Pero si la otra persona tuvo la culpa.

-Ah, bueno, entonces, ¿qué otra solución tenemos? Que no sea golpear.

P- Hablar con él

-Pero si se habla y él se habla con coordinación

I- No, porque el man dijo quítese, haga lado.

-No, dijo... No dijo haga lado. Dijo que mire por dónde va, señor. ¿Tú eres Andrés o Alejandro?

M-Andrés.

M-Lo único que beneficia a Brayan es él que tiene que pagar gastos médicos o lo llevan a coordinación a hablar con el niño.

-Bueno, vamos a plantear una situación que no sea golpear.

H- o profe otra cosa ehh Decirle las 40 groserías que me sé y decirle al profesor.

-Ya me dijiste. Escuchen, escuchen. Ya está la solución de golpear y de decir groserías.

Ahora plantea una situación en la que no sea ninguna de esas dos, que sea totalmente diferente.. Porfa, chicos.

H- Le cojo el balón y se lo poncho.

-No, que no sea hacerle daño, que no sea desquitarse. ¿Qué otra herramienta?

H- Entonces...

Guadalupe, miren chicos, ustedes no quieren estar.

O- profe, profe, Hablar con el niño que por qué me hizo eso, que yo tuve mucho tiempo haciendo ese trabajo, que por qué me lo habían tumbado. Entonces, que vamos y hablemos con los profesores para solucionar nuestro problema.

-Ah bueno, muy bien. Entonces yo le hago saber, mire fulanito lo que acaba de hacer. Le hago ver que eso no está bien. Luego, ¿qué haría Johan?

O- luego Yo le diría que vamos a los profesores para hablar de ese problema.

Bueno, lo que dice Johan, acude al profesor, a la profesora. Especialmente en ciencias sociales. Profesora, déjame hablar, mi amor, primero. Profesora pasó esto, esto y esto. Digamos que a la profesora no le importó. ¿Qué más puede hacer? ¿Cómo soluciona uno ese problema?

P- Hablar con la psico orientadora para hablar con el niño

Ñ- Hablar con el coordinador.

-Hablar con el coordinador, con la psico orientadora.

O- profe, hablar con el coordinador, con la psico orientadora Y decirle a los padres para que solucionen ese problema.

-¿Los padres cómo pueden solucionar el problema?

P- corrigiéndolo

O- Venir al colegio, hablar con el coordinador.

-Pues, y además de hablar, ¿qué otra manera se puede solucionar ese problema?

H- Profesora, mi manera es coger la correa y corregirlo porque acá toca corregirlo.

- ¿Será que una manera no es que él realice la maqueta que dañó?

O- y E- sí, profe

- Claro, puede ser una opción.

H- No quedaría la misma, maqueta profe

-No quedaría la misma maqueta, pero le está restaurando el daño que le hizo a usted.

H- Entonces que le pague todos los gastos y que le compre un Lego también. Y que le compre un Lego por los daños psicológicos.

L- no, que pague entonces cuán se gastó haciendo la maqueta

-Bueno, ustedes no creen que cuando uno tiene mucha rabia, lo primero que uno tiene que hacer es respirar profundo. Diez segunditos y que la rabia se baje. Mire, nosotros actuamos siempre con rabia. Ay, que fulanito me dijo alto, yo le empujé y le pegué.

I-¡Respire!

-Siempre con rabia, ¿cierto? Entonces, ¿qué deberíamos hacer primero? Respira profundo, Sebastián y Nicolás.

O- Hablar con el niño de buena manera.

-Respiro profundo, me calmo un poquito. Si de pronto yo lloro, lloro en ese instante, saco esa rabia a través del llanto. O si de repente a mí me tiemblan las manos de la rabia, me calmo, respiro, me calmo.

H- Dicen que si uno tiene ganas de llorar, tiene que mirar al techo.

-No, si uno tiene ganas de llorar, llora.

H- no, por eso, Dicen que si uno tiene ganas de llorar, mira al techo, el cerebro se concentra en las cosas más importantes.

-Ah, bueno, eso es una buena herramienta. Entonces, me concentro en otra cosa que no sea esa. Sebastián y compañía, por favor. Listo, ya me tranquilicé. Luego, ¿qué hago?

M- Hablo con el niño.

-Hablo con el niño. Yo le digo, fulanito, mire lo que usted hizo, estuvo mal. Me sentí de tal manera.. Uno tiene que reconocer qué sentimiento está atravesando. ¿Listo?

O- profe, yo quiero, puedo?

-Pase Johan.

¿qué más Johan? tú, ya como me contabas, hablas con él. Luego, ¿qué?

O-Luego yo le diría al profesor y si no me hace caso, dice que fue un accidente, entonces yo acudiría con el coordinador o con mis padres.

-O con sus papás, ¿listo? Entonces, ¿de qué manera se podría solucionar este problema ya hablando con los papás?

O- Que los papás vengan acá al colegio, hablen con el coordinador, que el coordinador hable con los papás del niño para que le dé una lección, para que no vuelva a hacer eso.

-¿Tú cómo te sentirías tranquilo? ¿Que ese niño pase y no te salude o cómo te sentirías tranquilo?

O-Yo me sentiría tranquilo.

-¿Cuándo?

O- Cuando ya le digo, a mis padres, para que solucionen el problema.

-Listo, Los papás del niño hablaron con él, ¿listo? Y si él viene y se disculpa contigo, ¿tú estarías más tranquilo? Claro, él estaría reconociendo que se equivocó.

O- El problema que él hizo no está bien.

-Y que ocasionó daños emocionalmente y físicos en su maqueta.

L- pero no se ha disculpado.

-Claro, cuando uno reconoce el error, se disculpa. No, mire hombre, yo me equivoqué, no debí jugar en ese momento con el balón. Me disculpo porque le dañé su maqueta. ¿Listo? Ya uno está más tranquilo.

O- Y en ese momento yo le diría, yo me tranquilizaría, le diría, oigan, oigan, una línea, ¿cómo se llama? Yo le diría, entonces yo le diría, mire, ¿por qué usted me dañó la maqueta? El esfuerzo que yo hice por la maqueta y Entonces después de yo decirle eso yo voy a hablar con el profesor, y el profesor viene y habla con él, y el profesor no hace nada, solo habla con el niño y nada. Entonces yo ocurro al coordinador y a mis padres.

-Sebastián, ¿y usted qué haría?

L-Profe, uno quedaría a la vez triste y a la vez tranquilo,

- ¿Qué pasaría si fuese usted a quien le ocurriera eso?

J- yo? Le diría al profesor

-Entonces, muy bien Joan, ya podemos que Joan salga del sitio. vamos a concluir porque yo

tengo una reunión con los profes. ¿Qué podemos concluir de este ejercicio? ¿Por qué le dimos salida a Joan y por qué no le dimos salida a Brayan?

P- Porque Brayan no concluyó todo bien....

O- porque yo tengo motivos mejores de solucionar el problema

-Porque Brayan se dejó guiar por la rabia de ese momento, y su respuesta fue golpe, Bgrosería.

En cambio, tuvimos, eso no es que esté mal, tenemos que analizar nuestras perspectivas.

¿Cuál fue la perspectiva de Joan?

Ah bueno, yo hablo, yo voy y digo, le digo que me sentí de tal manera, eso está bien.

Es algo que nosotros no hacemos. Nosotros en vez de tranquilizarnos cuando tenemos rabia

o insultamos o golpeamos. ¿Cuándo nos detenemos a calmarnos, a pensar, a priorizar el

pensamiento? ¿Qué estoy sintiendo en este momento y cómo puedo solucionar mi problema?

¿Será que me voy con el golpe? ¿Será que me voy con un insulto? ¿Será que le digo cómo

me sentí? ¿Será que voy y le digo a la profesora? ¿Será que le digo al coordinador? ¿Listo?

Entonces es importante que lo tengamos presente en diferentes situaciones en las que nos genere rabia, frustración, enojo.

Emili, señora.

L- Ah, que cuando yo tengo rabia que mi mamá me dice que me ponga una cosa y yo no me la quiero poner boto toda la ropa y ya cuando me calmo ayyy no me toca recoger todo.

- y le toca peor porque le toca hacer doble trabajo. Entonces para que lo tengamos presente en diferentes situaciones. ¿Listo?

I-Y eso es verdad. Y eso es verdad porque miren, ahorita los podrán estar diciendo así, pero más tarde o ahorita más... Ya o sea, agarran la pelea y ahí sí como dijo brayan se agarran, se dicen groserías.

O-Y después se forma un problema más grave.

-Exacto. Muy bien, Johan. Se genera un problema más grave.

Ahora, el problema ya no es el problema que me hayan dañado la maqueta. El problema es que yo golpeé. Y golpear implica unas consecuencias. Entonces, por eso... Ah bueno, el niño seguramente... Bueno, lo hice intencional. Pero si reconoce que se equivoca, es un gran paso. Disculparse es un gran paso.

Entonces para que lo tengan presente en sus situaciones.

H- Pero entonces si me destruyen la maqueta y no se disculpan y me dicen grosería... entonces yo también le digo groserías.

-Bueno, si ya es algo que se suma una situación a otra, a otra, no deja de ser una buena herramienta. ¿Qué tenemos que hacer? En este espacio que es la escuela, recurrir a todos los canales que tenemos para que nos solucionen ese problema. ¿Listo? Bueno, queridos. Yo ya tengo que irme para la reunión.

13 de marzo de 2026

Sesión 2/ 3. Grado cuarto.

Listo, entonces, esta vez dentro del círculo va a estar Sebastián y yo les voy dando la palabra a los demás, así que no se preocupen. Julián hazte acá, o donde está Sebastián y Sebastián se hace ahí en el centro. Listo, córranse para acá para que le den el campo.

Listo, vamos a enseñarle a Sebastián porque él no estuvo en esa clase. Entonces, Sebastián, ¿qué estamos haciendo nosotros? Este círculo va a ser como las barreras o la puerta para que usted pueda salir. ¿Cuál es el objetivo? Que con las respuestas que usted dé, pueda salir.

Listo, hasta que dé una respuesta favorable, pues puede salir y pasa otra persona al centro. ¿En qué consiste? Yo le voy a dar una situación, le voy a explicar una situación que puede suceder acá en el colegio. Usted va a ir imaginando cada cosa que yo le explico y luego le hago una pregunta y usted me responde a esa pregunta con lo que usted sienta.

Entonces, ¿ya todos listos? Listo, le vamos a poner atención.

Sebastián haga de cuenta que usted está en el descanso, un día normal y usted trajo un balón nuevo que le regalaron en la casa. Listo, ese balón es único porque no lo tiene nadie acá en la escuela. Ojo Julián. Es colorido, es un balón que le costó mucho conseguir porque no lo venden acá en San Vicente ni lo venden en Bucaramanga, sino que tuvo que conseguirlo en Bogotá. Entonces, eso lo hace muy especial porque pues nadie lo tiene y es muy difícil conseguirlo.

Usted estaba jugando en la cancha y salió corriendo para el baño antes de que timbraran. Usted se dio cuenta qué hora era y dijo: caramba, ya es hora de entrar. Se fue corriendo con su balón para el baño, lo dejó al lado de la puerta del baño para no entrar al baño con el balón y cuando fue a salir, ya usted usó el baño y fue a salir. Usted ve que un compañero de otro grado, que usted no conoce bien, sabe que estudia acá, pero usted no lo conoce bien, agarró su balón. ¿Listo? Usted le grita, ey, ese es mi balón, suéltelo. Él lo ignora por completo, empieza a rebotarlo, a jugar él solo y cuando usted se acerca para quitarle el balón, él lo agarra muy fuerte y usted le dice con un tono desafiante, ahora es mío. Perdón, él le dice a usted con un tono desafiante, ahora es mío, no tiene tu nombre, así que me lo llevo y si no me dejas, le digo a la profesora que me pegaste. Sientes el corazón latiéndote fuerte y las ganas de empujarlo para recuperar lo que es tuyo, pero sabes que si peleas podrías meterte en problemas. ¿Cómo podrías calmarte y pedir ayuda? Eh... Primero vamos a escuchar a Sebastián, ¿listo? Déjelo a él solito.

B- Pues yo le voy al grado de él y le digo a la profesora que yo entré al baño y dejé mi balón afuera y mientras yo estaba en el baño, pues...

-O sea, tú le explicarías. pero cómo puedes, digamos, tú estás alterado, molesto, tienes rabia porque te están quitando tu balón, ¿cómo te calmarías?

¿Qué proceso harías para no llegar donde la profesora así lleno de rabia? ¿Cómo te calmarías?

¿Qué es lo primero que tú harías?....

¿Cómo te calmas tú normalmente cuando tienes mucha rabia?

A- Yo me desquito con el otro.

-Estoy hablando con Sebastián. ...

¿Cómo te calmarías si estás sintiendo rabia? ...

B- Yo intentaría quitárselo.

-¿Tú intentarías quitarle el balón a él? ¿Pero cómo te calmas? Es decir, tú estás muy enfurecido, ¿qué haces para estar tranquilo? O sea, sabemos que es una situación complicada porque te están quitando algo que es tuyo y que te pertenece, ¿cierto? Y que no te quieren devolver. Entonces, ¿cómo te calmas tú para manejar la situación?

Es decir, si tú pegas, ¿sería tú estar calmado? ¿No?

Entonces, ¿de qué manera sí podrías estar calmado? ¿Cómo te calmarías en ese momento?

¿En este momento te sientes nervioso estando en el centro? ¿Cómo?

B-Pensativo.

-Bueno, pues cuéntanos, ¿qué piensas? O sea, ¿Cómo te calmas en ese momento que estás alterado?

B-Le puedo decir que... que tampoco tiene nombre él y que... Y que no es de... una persona.

-Ok, bueno. ¿Y de qué manera... cómo pedirías ayuda?

B- Yo creo que la mejor manera es decirle a un profesor.

- A un profesor, contarle qué ocurrió.

Y si de pronto el profesor o la profesora te dice, Sebastián, ahorita estoy muy ocupada resolviendo otro problema. ¿Cómo actuarías tú?

A- Pegar a la niña y salir corriendo con el balón.

Q-O calvazo en la cabeza y ya.

F- O quitarle el balón así.

- Chicos, porfa. El acuerdo es que habla primero la persona que está en el centro.

B- Pues... Intentaría esperar a que esté distraído y... Cuando esté distraído, pues intentar a ganarlo y llevármelo.

-Bueno, listo.

De los compañeros que están afuera, ¿quién quiere hablar? ¿Cómo podría calmarse usted, Gabriela? ¿Y de qué manera pediría ayuda?

G-Bueno, lo primero es calmarme. Cuando pase algo, pues pasa algo. Porque ustedes están muy ... Pero también como que me puedo meter en problemas.

-Claro, ¿sabes que si tú le pegas va a venir otro problema adicional?

G-Sí. Entonces yo lo digo para no darle... como tan fuerte y si no me lo da pues Yo le digo a la profesora. Y él dijo que no le importa. Entonces, pues yo voy a la profesora. Y si la profesora me dice que no... Pues obviamente le digo que es algo importante. Porque si ella no me hace caso, pues le digo entonces... Espero hasta la salida para que ese niño cuando se vaya a ir, cuando se vaya solo, yo lo persiga. Va a llegar a su casa y si está la mamá o un acudiente, pues le digo.

- Vamos a hablar más durito para que el micrófono empiece a escuchar.

Y yo luego, cuando vuelva a escuchar la conversación, podré entender bien. ¿Qué otra idea tenemos de cómo podrían calmarse ustedes en ese momento?

Q- Ahí está. Comiendo.

- Dana. Cuéntanos, ¿cómo podría calmarse en esa situación?

R- ¿Calmarme? Primero, empuja al niño. Digo, me regresa el balón. Y si él dice que no, le digo a la profesora.

-Para ustedes, ¿qué es calmarse?

F-respirar profundo, con respeto.

-¿Ustedes cómo podrían calmarse en esa situación? ¿Cómo se calmaría?

G-Respiraría profundo.

-¿Qué más?

F- Me calmaría la rabia. Y si él no me quiere dar el balón, pues llamo a un amigo de mi grado para que mi amigo lo distraiga, para yo ahí sí coger el balón y llevarlo.

- Ah, bueno, para coger el balón y no para golpear.

Bueno, o sea, la situación sería, tú vas a respirar tranquilo, te calmas, pides ayuda a un compañero para recuperar el balón. Y digamos que están en ese proceso de recuperar el balón, pero no logran distraerlo. Entonces, ¿cómo pediría usted ayuda?

A-Llamando a otro que mi amigo

F- que mi amigo lo cogiera así duro y de una vez coger el balón.

-O sea, tú entonces irías un poco a la fuerza, listo. De los compañeros que tenemos alrededor, ¿hay una idea diferente a esta, Kevin?

C-La mía sería tomar algo.

- ¿Tomar algo? ¿Cómo así?

C-Como agua o lo que sea.

-Ah, entonces, ¿cómo te calmas tú, tomando agüita?

C- O echándome agua.

- ¿Echándose agua en dónde? ¿En la cabeza?

C- Sí, y después voy a hablar.

- ¿Con quién?

C- Con el compañero.

-¿Con el que te quitó el balón?

C- Sí.

-¿Y qué le dirías?

C- Que me devuelva el balón, que él no tiene nada firmado, y eso le va a costar mucho conseguirlo.

- Ok, y digamos que ese compañero dice que no, que como no tiene nombre, pues ya es de él, y que ya que eso lo van a llevar para la casa. ¿Cómo actuarías?

C- Le digo a la profe, y si la profe no me quiere ayudar, espero a ver si él se va solo o alguien lo recoge para decirle que me devuelve el balón.

-Si de pronto viene la mamá o el papá a recogerlo, ¿cómo pedirías tu ayuda ahí en ese caso?

C- Que el niño me quitó el balón y que no me lo quiere devolver.

- Ah, entonces tú le comentarías al acudiente sobre el balón.

Listo. Entonces, ¿esta manera puede ser efectiva de pedir ayuda? Sí. Es decir, ¿puede ser efectivo que tú le cuentes al acudiente lo que pasó?

C- Pues sí.

-¿Por qué?

C- Porque de ahí lo pueden regañar a él y me pueden devolver el balón.

-Bueno, hay algo importante, ¿será que el acudiente sabe si ese balón lo compró él o no?

--Sí.

Es decir, la persona que va a recoger al estudiante, ¿puede tener conocimiento de si es de ese chico o no?

C- Puede ser

-Sí, claro, porque pues en la casa los papás saben que le regalan a los hijos, ¿cierto? Julián, ¿tú qué opinas al respecto? No, cuéntanos. ¿Cómo podrías calmarte en este caso?

A ver... A ver... Yo también no sé.

Bueno, ¿cómo podrías calmarte tú en esta situación?

A-Pues primero, dejar de hacer fuerza, porque uno entre más hace fuerza...

- Dejar de hacer el forcejeo con el compañero.

A- Sí, porque uno empieza más a tener estrés, dejar de hacer fuerza, calmarme, y luego ya cuando tenga la oportunidad, porque voy a tener más fuerza, desquitarme, ya quitarme las manos e irme a coger el balón y a correr. O si no, pues, como se cansaron al lado, pues ir a decirle a la profe que me quitó el balón.

-Pero entonces, ¿cómo te calmas tú? ¿Cómo te calmarías? Digamos, haz de cuenta que estás con mucha rabia porque te están quitando tu balón. ¿Cómo te calmas? ¿Sigues así enojado, enojadísimo? Pero ¿cómo te calmarías? ¿Cómo podrías calmarte?

A- Pensando lo que voy a hacer.

-, bueno, entonces tomas un tiempo para pensar qué vas a hacer. ¿Qué más?

A- Y si lo voy a pegar, me puedo meter en problemas.

-Entonces, ¿cómo sabes que te meterías en problemas?, ¿No pegarías? ¿Evitarías pegarle al compañero?

A-Pero, o sea, le podría pegar. Porque, o sea, como se dice, para desquitarse le pego. O sea, para sacar toda la fuerza que uno tiene, toda la rabia.

-¿Pero por qué te vas a desquitar?

A-Porque me quitó el balón y me cogió y no me quiere soltar.

-¿Y no es mejor pedir ayuda?

A- Sí, pero ¿a quién?

-¿Quiénes están en la escuela?

A, F-Los profesores, el coordinador.

-Bueno, los profesores, el coordinador, la señora de la cocina.

A- ¿Y qué tal si hubiésemos llegado temprano y nuestras mamás no hayan visto el grupo? Entramos a las nueve y nosotros llegamos a las siete, temprano. ¿Yo qué haría?

-Pero los profes siempre llegan temprano. Así entre tarde, los profes siempre llegan antes.

Claro, por lo menos media hora antes.

Entonces, ¿cómo te calmarías? Pensarías, ¿qué vas a hacer? Pero aún así pensando tú dices que le pegarías a la persona. ¿Por qué crees que es una buena manera?

A-O sea, para pegarle, pues para sacar ya toda la rabia que uno tiene y no volverla a pegar.

- ¿Pero por qué tú tienes que sacar toda la rabia con él?

A- Porque, o sea, que me quitó el balón y no me lo quiere dar.

-Pero por eso tú primero dices que te vas a calmar pensando, ¿qué vas a hacer? Es decir, si yo estoy calmada, ¿para qué le voy a pegar a él? ¿Será que desquitándome soluciona el problema?

A- Pero profe mire. Si uno coge mucha más fuerza, le puede pegar hasta como dos puños.

-Pero así le pegues un puño, una palmada, ahora el problema es para ti porque tú cometiste un acto en el que le haces daño físico a tu compañero. Eso sería una falta dos del manual de convivencia, lo que puede involucrar a una suspensión. ¿Listo? Recuerda, cada actoo tiene su consecuencia.

Q- profe, Yo me desquito con una pared.

-Ah, bueno, tú te desquitarías con una pared. ¿De qué manera?

Q- La que sea.

- ¿Cómo así que la que sea?

Q- O sea, ¿de qué manera me refiero a cómo?

- ¿Le pegaría una patada, una palmada, un puño?

Los demás acá, por favor. No hemos terminado. Tú todavía no puedes salir del círculo, Sebastián.

F-Creo que yo, si él me quitaría el balón, yo me calmaría.

¿Pero cómo te calmarías? ¿Cómo podrías calmarte tú?

F- Quitando la... calmando la mente para no pegarle al niño. Y me voy para el salón más cercano para decirle a la profesora que me dé un minuto, para llamar a mi mamá, a mi papá que venga, para arreglar ese proceso. Para arreglar ese proceso.

-Listo, entonces, hasta el momento hemos escuchado la mejor manera de calmarnos. ¿Qué creen ustedes? ¿Que sí o que no? No. O sea, para ti calmarte es pegarle a alguien.

Q- A una pared.

-Entonces, tú te calmarías pegándole a una pared. ¿De qué otra manera podemos calmarnos?

O- Para no pegarle al niño.

-¿Cómo habla duro, mi amor?

G- Desquitándonos.

-, ¿tú te calmarías desquitándote con la persona que te hizo daño?

G- No.

-Entonces...

G- Desquitándome con las cosas que tengo.

-¿Con las cosas materiales?

G- Con las cosas materiales que no son como tan importantes.

- Ok, Kevin, porfa, acá. Vamos a pensar en una manera más tranquila.

No nos vamos a calmar pegándole a los objetos o a las paredes o a las personas. ¿Cómo podemos calmarnos sin que esto involucre otras cosas o otras personas? No sé. ¿Cómo podemos calmarnos?

Q- Ir a jugar a fútbol y a pegarle al balón.

- Vamos a situarnos en ese momento. Sebastián, porfa, necesito que participe en este preciso momento. Vamos a situarnos ahí. Tenemos rabia porque el compañero nos quitó el balón. Y vamos a intentar calmarnos. ¿Cómo nos calmamos? ¿Cómo podemos calmarnos sin pegar a nadie?

G- intentaríamos calmarme, pensar un momento, respirar para no hacerle daño a nadie.

-Ah bueno, entonces tú intentarías calmarte, pensar un momento, respirar

R-, inhalar, exhalar.

Q-Me compraría algo y no se lo compraría para que me de el balón.

Sebastián, ¿cómo puede calmarse? Sin tener que desquitarse con personas o con objetos. ¿Cómo puede calmarse?

B- puedo... En vez de pegarle a de empujarlo.

Sí.

-pues.. Podría que...

-¿Cómo se calmaría? Calmando.

B- Decirle que me lo dé, que tal vez no tenga el nombre, pero tampoco tiene el de él.

- Y si aún así él dice que no, que no se lo va a devolver.

¿Cómo podrías pedir ayuda? Porque allá necesitamos la ayuda de alguien, ¿cierto? ¿Cómo podrías pedir ayuda?

S- le puedo pedir ayuda a un amigo, le puedo pedir ayuda a Mariluz.

-O a los profesores, las profesoras, ¿cierto? Bueno, entonces vamos a mirar. Por favor, chicos, si no quieren estar, yo los dejo en sus sillas. Por favor, mantengamos el círculo.

Yo también. Por favor, Julián.

Bueno, entonces Sebastián nos dice que él se calmaría. ¿Cómo podemos calmarnos de una manera más rápida? Es decir, estamos enojadísimos. ¿Nos calmamos más rápido si pegamos?

-No. ¿Cómo? Ya lo dijeron antes.

respiro, inhalo, exhalo unos segunditos, aclaro los pensamientos. También Sebastián nos decía, yo pensaría en qué hacer. Él recurre directamente a la persona que está bien.

Decirle, ese balón es mío, no tiene su nombre, me pertenece a mí, me lo devuelve. Entonces, eso hasta ahí. Entonces, asumiendo que el niño va a decir que no, él muy bien explicó.

Entonces, voy y busco ayuda con otra persona, ya sea la señora de la cocina, del aseo, las profesoras o los profesores. Entonces, es importante tener presente que, Julián, lo primero que yo debo hacer no es desquitarme. Primero me calmo, respiro. Si me dan ganas de llorar, lloro, pero necesito calmarme para saber qué voy a hacer. Si yo me desquito, como decía Julián, golpeo de una vez al compañero, ¿será que eso está bien?

Todos: No

-¿Por qué no?

Q- Porque agredir al otro no está bien, así nos haya quitado algo.

- Claro, viene otro problema, ¿cuál sería ese otro problema?

G-Ah, bueno, entonces puede haber una discusión entre los papás suyos y los papás del otro niño.

-¿Qué otro problema puede ocurrir si yo golpeo para desquitarme?

Julián, ¿qué otro problema surge de desquitarme con el otro?

A- Pueden hablar con el coordinador.

-Ah, bueno, pueden abrir un proceso con coordinación de convivencia, lo que involucra que tengan que citar a la mamá, que tengan que ver qué proceso se va a hacer, ¿cierto?

A- Y si llevo muchos más problemas, me pueden expulsar.

-Es peor, entonces por eso es que nosotros tenemos que calmarnos, calmar esa rabia y ese enojo que sentimos en el momento y ahí sí actuar, ahí sí pedir ayuda. Listo, Sebastián hazte aquí, pasa Kevin al centro.

Después de este ejercicio terminamos la sesión. Vamos a cerrar más el círculo. Ya después de esta terminamos.

Vamos a estar todos sentados. Cíerreme el círculo, Dana. Entonces, en ese momento, esta situación, vamos a intentar como ubicarnos espacialmente acá en la escuela, ¿listo? Es la hora del almuerzo, ¿listo? Ya timbraron para ir a almorzar. Ustedes muy juiciosos se van allá al comedor y en eso ustedes ven a un amigo. Vamos a ponerle a ese amigo el nombre de Andrés, ¿listo? Entonces ustedes ven a su amigo Andrés que está sentado allá en un rinconcito de la mesa y todavía no ha probado su comida, ¿listo? Tiene el plato encima de la mesa pero todavía no ha empezado a comer. Cuando ustedes se acercan, porque lo ven solo y se les hace raro, cuando ustedes se acercan notan que su carita está hinchada, que aquí en estas bolsitas que nosotros tenemos en los ojitos están hinchados y tiene los ojos rotos.

Ustedes le preguntan, ¿qué le pasa? Le dicen, Andrés, ¿qué le pasa? ¿Qué pasó? ¿Qué siente? Y él en voz bajita, como cuando uno casi no puede hablar porque se siente muy triste, dice, mi perro Toby murió anoche y estaba muy viejito. Entonces él les comenta, les cuenta a ustedes que lo tenía desde que estaba muy pequeñito y que es muy difícil dejar de pensar en él. Nadie en la escuela sabe esa información, ¿listo? Y él les cuenta que no se puede concentrar en nada de lo que hicieron en las clases, que fue muy difícil concentrarse.

Andrés baja la cabecita sobre la mesa, poniéndola así, intentando no llorar en voz alta para que los demás compañeros que están en el comedor pues no se den cuenta. Exacto.

Kevin, ¿cómo consuelas a un amigo cuya mascota acaba de morir?

C- Diciéndole que está en otro lugar y que un día estos lo va a poder visitar.

-¿Cómo así? ¿Quién va a estar en otro lugar?

C- El perrito va a estar en el cielo.

-¿El perrito va a estar en el cielo?

C- y que Él no está solo y el perrito lo está mirando.

-El perrito lo está mirando desde el cielo. Muy bien. ¿Y qué otra cosa, de qué otra manera? Si él de pronto te dice, los perros no tienen cielo, ¿tú cómo lo consolarías a pesar de que él está como muy negativo?

C-Diciéndole que si no están en el cielo, están en el corazón.

- En el corazón, ¿cierto? Están guardaditos en nuestro corazón a pesar de que físicamente no estén con nosotros.

Digamos que tú le dices eso y él le empieza a decir que se siente muy triste, que no va a

encontrar nunca un perrito como él, que ya no le apetece comer. ¿Cómo lo consolarías?

C- Que hay muchos perritos más y que aunque no sean como él, los pueda animar más.

-Muy bien. ¿Otro compañero de afuera en el círculo que nos pueda comentar cómo consolarían a este compañerito? Recuerden que su mascota acaba de morir y obviamente está muy triste, Gabriela.

G- A mí yo le diría que, porque a mí también me pasó, yo le diría que pues las mascotas a veces llegan a un fin, aunque uno no quiera llegar a un fin. Y ellos, aunque no tengan un cielo para ellos, ellos están guardados en la alma de nosotros y en la mente.

-Y en la mente, ¿cierto? Porque ellos no están físicamente, no significa que uno los vaya a recordar. Samir, cuéntenos. ¿Qué nos iba a comentar?

F- Que si él tenía los ojos en él, yo diría a la profe que trayera algo para echarle ahí, para que no se le hinchara nada más.

-Pero eso no se le va a quitar echándole algo. Igual las profes no podemos darles ni medicamentos ni ungüentos porque pueden ser alérgicos y lo que le podemos ocasionar es más daño. Entonces más allá de poner algo, ¿cómo lo consuelas?

F-de calmarlo, que no piense más en él, que él ya está bien, que ya descansó en paz, que ya estaba muy viejito y ...

-Julián, ud cómo consolaría a este amigo?

A-decirle que no llore porque toda la vida es así, porque uno nace...

-pero está malo llorar?

A- ehh, pues sí porque a uno le duele una, algo que uno tuvo, que .. algo que espreciado, algo...valioso.

-pero llorar no es malo. A ver, nosotros a veces decimos no, yo no puedo llorar. Sabemos que los animales y las personas en algún momento por x o y motivo fallecen... pero será que nosotros reprimir esa tristeza está bien?

Varios: no

-una manera que nosotros podemos usar es llorar. Uno a través del llanto saca toda esa tristeza. Qué quiere decir? Que no nos vamos a quedar toda la vida llorando, pero sí necesitamos sacar esa tristeza, necesitamos llorar. Entonces llorar no está malo, es también un proceso físico,fisiológico del cuerpo, en el que nosotros botamos esa tristeza. Entonces no está malo y está bien acompañar.

G-llorar ayudar a calmarse.

-sebastián, ud cómo consolaría a este amigo?

B-le diría que él tal vez fuera un fantasma que esté en el corazón de él o al lado.

Q- como a mí también me ha pasado una vez, yo le diría que también me pasó lo mismo y que se calme porque yo una vez lloré mucho entonces me enfermé.

-ah bueno, es muy importante. Miren, nosotros a veces hemos pasado por estas situaciones y podemos decirle a la otra persona de pronto cómo nos hubiese gustado a nosotros que nos dijeran algo. Ciertó? Entonces también ponernos en el corazoncito, en los zapatos del otro niño pues hace que de pronto nosotros podamos acompañarlo de una mejor manera. O será mejor dejarlo allá solo, llorando, sin comer.

C- a mí también me ha pasado.

-bueno, vamos a cambiar entonces un poquito el rumbo de esta situación: vamos a hacer de cuenta que en vez del fallecimiento del perrito, de la mascota más importante para el compañero; el compañero está llorando, está muy triste porque perdió la evaluación de matemáticas que valía el 50% de la nota. ¿cómo consuelas tú a este compañero?

C-yo le diría que no estuviera triste, que la recuperación de los años la podía recuperar otra vez para que pudiera pasar el año .

-Ah bueno, puede haber una solución , pudo perder pero hay una solución. Será que está bien consolar a través de un abrazo?

Varios: sí

-sí, cierto? porque a veces nosotros no queremos escuchar nada pero llega y nos dan un abrazo y nos sentimos más tranquilos. Además de decirle que esté tranquilo, que no se preocupe, de qué otra manera podemos consolar, ¿dana?

R- de que...

G- él puede estar estresado porque la nota vale 50% porque de pronto los papás son muy estrictos entonces yo le trataría de decir que se calmara, que le pidiera una oportunidad a la profesora y si no, pues tratara de ser bueno con la profesora de si él se portaba bien o algo así.

-muy bien, entonces tú le ofrecerías otra solución a ese problema.

A-yo lo que haría le diría que no se pusiera triste, que cuando llegue a la casa y decirle a la mamá que la perdió y ponerse a estudiar para luego decirle a la profe que si la puede recuperar.

-ah bueno, entonces también buscaría ayuda en la mamá.. contarle qué pasó, es importante contarle a nuestra familia qué ocurrió porque pues ellos también pueden ayudarnos a solucionar el problema.

Entonces, en conclusión; volvamos al primer punto. Lo más importante en una situación de enojo, donde nos estén quitando algo y no nos lo quieran devolver, lo primero es calmarnos.

¿Cómo nos calmamos? Bueno, hay personas que nos calmamos llorando, hay otras personas que nos quedamos en silencio pensando a ver cuál es la mejor solución o si de pronto me calmo respirando, exhalando unos 5 segunditos, y voy directamente y busco ayuda porque eso puedo hacer porque yo me puedo calmar en ese momento, respiro, exhalo, me tranquilizo, voy y le cuento a la profe qué fue lo que pasó y ahí pues ella me puede ayudar. No es una buena manera desquitarme, empujar, eso lo que genera es que haya más problemas y que todo se vuelva mucho más grande. Listo?

Y en el segundo caso, en consolar a alguien que ha pasado una situación difícil no solamente es difícil que se nos mueran los animalitos o las personas o un familiar, también hay situaciones que nos causan preocupación, tristeza, angustia y es importante que podamos ver cuando un compañero está mal, abrazarlo, darle palabras de cariño, brindarles otras soluciones así como ustedes lo hicieron.

13 de marzo de 2026

Sesión 2/3. Grado quinto.

Bueno, entonces, ¿se acuerdan del ejercicio que hicimos la vez pasada?

Entonces, vamos a recordarlo. Yo selecciono una persona que va a pasar al centro. Por favor, chicos, por favor. Explico la situación y la persona que está en el centro va a intentar dar la respuesta de que haría.

¿Listo? Hoy va a pasar al centro... Nicolás en el centro. Los demás, por favor, atentos.

No vamos a intervenir hasta que yo les indique. Lo primero es que Nicolás nos cuente qué haría, cómo solucionaría y luego le doy la palabra al resto del grupo. ¿Listo? Bueno, entonces, vamos. Bueno, vamos a hacer de cuenta que están en el descanso y Nicolás, usted trajo un balón nuevo. Este balón es muy especial porque es el único que tienen aquí en la escuela. Es el único estilo que hay, el único color diferente. Y no lo consiguió ni aquí en San Vicente, ni en Bucaramanga, sino que le tocó traerlo de Bogotá.

Entonces, es un balón muy especial que nadie aquí en el salón tiene. ¿Listo? Ni en el salón, ni en la escuela. Antes, usted se dio cuenta que ya se iba a acabar el descanso.

Entonces, antes de que timbraran, usted salió corriendo con su baloncito para ir al baño. Sí, porque se supone que antes de entrar a clase debemos ir al baño. Entonces, para no entrar con el balón al baño, usted lo dejó ahí, al lado de la puerta, mientras usted iba al baño.

Justo cuando usted sale, ve que un compañero de otro grado que usted no conoce bien, que usted sabe que estudia acá, pero usted no lo conoce bien, agarra su balón. Usted le grita, «Ey, ese es mi balón, suéltelo». Él lo ignora por completo, hace de cuenta que nada pasó.

Y empieza a botarlo y a jugar con él. Cuando usted se acerca para quitárselo, él lo agarra muy fuerte y le dice con un tono desafiante, «Ahora es mío, no tiene tu nombre, así que me lo llevo. Y si no me dejas, le digo a la profesora que me pegaste».

Sientes el corazón latiéndote fuerte y las ganas de empujarlo para recuperar lo que es tuyo. Pero sabes que si peleas, podrías meterte en problemas. ¿Cómo podrías calmarte y pedir ayuda?

I-Hablando con los profesores.

-¿Esa es la manera en que tú te calmas o cómo te calmas? Recuerda que estás muy molesto porque te quitaron tu balón especial y no te lo quieren devolver.

I-Pegándole un puño.

- ¿Esa es la manera en que se calma?

I- La que ya esté aliviado.

-O sea, usted le pegaría un puño al compañero y ya se siente tranquilo.

I- Ya, porque después cuando lo pegue, lo agarro.

- Cuando usted está muy molesto, ¿cuál es la manera de calmarse? ¿Cómo puede calmarse usted cuando está muy molesto?

I- Comprándome cosas.

-Pero en este caso no puede comprarse cosas porque está en la escuela y está confrontando al compañero.

I- Ahí la única manera de calmarme es hablar con un profesor y que el profesor lo corrija.

-Ah, entonces la manera en que usted se calmaría sería hablar directamente con el profesor.

I- Con el coordinador.

- Y con el coordinador. ¿Cómo pediría usted ayuda en ese caso?

I- Ahí, si fuera ahí en el baño, lo primero que haría sería correr al salón más cercano que hubiera y hablar con ese profesor.

-¿En este caso cuál sería el salón más cercano al baño?

I- Más cercano, este.

-Este, entonces, ¿usted vendría a hablar, por ejemplo, con qué profesor? ¿Con qué profesor tendría que hablar?

I-Con el profesor Eusebio o con la profesora Ledys.

- Ah, bueno. Digamos que usted llega donde el profe, así, alterado, ¿cómo el profesor le dice? Cálmense que no le entiendo. ¿Cómo se calma usted? ¿Cómo podría calmarse? ¿Cómo se calma?

¿Listo? ¿Cómo te calmarías?

I- ¿Cómo me calmaría? ¿Haciendo lo que usted dice? (se escucha cómo inhala y exhala) Profe, yo ya respondí la pregunta. .

-Bueno, ¿cómo se calmaría?

I- yo ya dije.

-El profesor le dice Bueno, cálmese que no entiendo qué usted está diciendo. ¿Cómo se calmaría usted en ese momento?

I-Yo ya dije, volví a decir. Respirando.

-¿Y qué pasa cuando se respira?

I-Pues me siento aliviado.

-¿Se siente aliviado? ¿Y puede pensar con calma?

I-Parece una interrogación.

-¿Se siente más en calma para pensar en una solución?

I-Sí.

-¿Alguien tiene una idea diferente? Joan lo escuchó. ¿Cómo se calmaría y pediría ayuda en esa situación?

O- Iría a un profesor?

- Otra que sea diferente a ir a buscar al profesor.

Varios: La misma. ¡Ay, pero la misma! La misma.

- ¿Cómo se calman?

O- Profe, yo me calmaría diciendo al profesor lo que pasó. Lo que había pasado es que el profesor solucionara.

I- Y si usted está muy arrecho y..

O- pegársele un puño a la pared. Y se rompe.

-Bueno, si usted le pega un puño a la pared y se lastima la muñeca, ¿no cree que genera otro problema?

I-Agarra la mano y empieza.(muecas)

- ¿Será que calmarnos... ¿Será que calmarnos pegándole ya sea a un objeto o a una persona está bien?

I- Sí.

P- No

- ¿Es una buena manera para calmarnos?

I-Sí.

Varios: no

-¿Por qué sí?

I- Porque decir podría...

O- porque para unas es bueno y para otras no

-¿Pero por qué para unas es bueno y para otras no?

I- O sea, en sí no es bueno.

O- porque a uno le da rabia

-A ver, vamos al silencio.

L- Una actúa con rabia y no sabe lo que está haciendo.

N- yo sí sé qué es lo que estoy haciendo.

-Por ejemplo, digamos que le quitaron el valor y se va a desquitar pegándole a él. ¿No creen que

eso genera otro problema?

Varios: Sí.

I- No, porque ya después de que lo pegue, ¿qué me van a hacer? ¿Expulsarme? Bueno, descanso unos días.

-Pero es que miren, hay que ser conscientes de algo. Yo no puedo normalizar la agresión hacia otra persona, ya sea un niño, una niña, si lo conozco, si no la conozco, Brayan. Eso no es bueno ni para una ni para otra.

Los golpes, la agresión no se debe normalizar. No está bien que yo me voy a desquitar con el otro porque me hizo algo. Sebastián, ¿usted cómo se calmaría en una situación así? Porfa,

J- la misma

-¿no hay otra manera? ¿Usted cómo se calma? Cuando tiene mucha rabia, ¿cómo se calma?

O- Llorando,

J- respirando.

-¿Respirando? ¿Siempre respira?

O-Yo le hago.

-¿Siempre?

Ñ- Yo respiro unos minutos y es como...

-Nicolás inicialmente nos había comentado algo que es importante, entonces vamos a hacer un recorderis. ¿Qué es lo primero que yo debo hacer? ¿Golpear a la persona?

Todos:No.

- Respiro, puede que yo no me calme respirando, puede que yo me calme de pronto llorando o de pronto pego un grito para sacar toda la rabia. Respiro, me echo agua en la cara.

Recuerden que esto va para la universidad y todo lo que están diciendo va a ser transcrito.

¿Listo?

I- Gracias.

-Entonces, hay diferentes... ¿Cómo, Brian?

I- Que le deben pagar.

F- No, que nos deben pagar. ¿Qué le deben?

F- Que le tiene que pagar a él para hacer esto.

- ¿Y yo qué debo?

I- Que le tiene usted que pagar para hacer esto.

-No, yo no tengo que pagar porque no es un proyecto que tenga dinero, por eso ustedes firmaron una autorización. Si ustedes no aceptaban, pues no hacían parte del proceso. Bueno, continúo.

-Entonces, sabemos que tenemos que calmarnos, lo hacemos de diferentes maneras porque todos somos diferentes. Y luego, ¿cómo pediría ayuda Nicolás? ¿Quién recuerda cómo fue que él dijo que pediría ayuda?

N- diciéndole al profesor.

-Ah, bueno, ir al salón más cercano, pedirle ayuda al profesor, comentarle la situación para que él ayude a resolver. Esa es una manera adecuada de solucionar este conflicto. Hay algo importante. Emily decía, uno con rabia ni siquiera piensa. Eso es correcto. Porque uno por la rabia de mí empieza a decir groserías, o usted no sé qué, no sé qué, no sé qué. Bueno, muchas cosas que no hacemos de manera consciente. Y es importante pedir ayuda.

Además de los profesores, ¿a quién se le puede pedir ayuda?

Varios: Al coordinador, a Mariluz. A Mariluz, a las mamás y los papás.

-Entonces, tenemos diferentes medios y personas para pedir ayuda. ¿Eso qué quiere decir Brayan y Johan? Que la solución no es ir a pegar, ni desquitar. Porque como ustedes saben, eso lo que genera es un problema adicional que involucra a las partes, que luego van a generarse más discusiones.

I- Pero ese balón es exclusivo, es como venir yo con el balón del mundial.

-Pero se le puede traer el carro más caro y entonces usted va a golpear a la persona porque le

hizo algo?

I- obvio. Porque lo robó.

- ¿Por qué?

I- Porque me lo dañó. Y él tiene que ser culpable por lo que él hizo.

- Él debe responder, claro, pero no por los golpes.

I- Pero no responde si no responde por eso.

-Si no responde a instituciones legales, en la escuela, convivencia, en la calle, la inspección de policía, si es algo demasiado grave, la Fiscalía General de la Nación. Hay diferentes instituciones que regulan y que acuerdan cosas para solucionar estos problemas. Entonces, eso no es una solución.

I-es que también mucha mula.

I-Si traigo un Ferrari y me lo chocan.

-Entonces, partamos de que esto es un balón especial.

I-El del mundial de este año.

-¿Usted sigue con la idea de que está bien golpear a la persona?

I-Sí.

-¿Por qué?

I- Porque me daña, bueno, no me lo daña, me lo roba.

-Pero en ese momento, o sea, lo tiene bajo su custodia, pero no se lo ha robado, solamente no se lo quiere devolver.

I-¿Cómo que no? Ya es mío.

-Ya es mío, pero ya se lo llevó de la escuela.

I- No, pero ya se lo iba a llevar.

-Ah, bueno, pero por eso usted va y busca a la profesora.

I- Y si no se lo devuelve.

H- Profe, ¿y si voy a buscar a la profesora y el niño ya se fue para Bucaramanga?

-Claro que no, Brayan. No, no, miren, sé que partimos de una situación que no está ocurriendo en este momento, pero no como para... En el descanso, ¿ustedes terminan el descanso y no se van para la casa?

Varios: No.

- No, ustedes pasan tres horas además del descanso. En esas tres horas, ¿qué debe pasar?

Gemelo: Clases.

-Respecto al problema. Ah, bueno, muy bien, Joan. Dentro de ese lapso de las tres horas, deben solucionar el conflicto. ¿De qué manera se debe solucionar?

Ah, bueno, voy y busco a la profe, llaman al personal indicado...

N- Y si es un día jueves, hablo con las psico orientadora.

-Dialogan y ahí el estudiante tiene que devolver el balón. En caso de que el chico no quiera devolver el balón, ¿qué se puede hacer?

Varios: Llamar a los papás.

-Ah, bueno, entonces se llama a la mamá o al papá o a la acudiente para que asistan a la escuela y solucionen ese problema.

I- Profe, yo también le tengo un problema, usted vea. Y de paso real.

-Primero solucionemos este.

I-Ya lo solucioné yo.

-Entonces, Nicolás, ¿usted sigue con la idea de que golpearía para solucionar el problema?

I-No, iría a hablar con los coordinadores.

-Listo, en ese lapso de tiempo debe haber una solución.

P- profe, una pregunta, pero si los papás, los padres, el niño dejan que se lleve todo lo que quieran.

-No, porque para eso se cita tanto al padre, a la madre del estudiante que quitó el balón, como al dueño del balón.

I- Y si no lo devuelven se puede llamar a la policía porque se le puede responder a uno mal y eso. Puede llamar uno a la policía, entonces la policía acude y habla con ellos.

P-Y si la familia, él no tiene plata para pagar esto, el balón del mundial, no lo haga.

-Pero es que no tiene por qué pagarlo. Tienes que devolverlo. O sea, él no le hizo ningún daño, ni lo rayó, ni lo tiró.

I-Nada más le hizo así y lo tiró.

- Solamente estaba peloteando porque estaba jugando. Solamente que no lo quiere devolver porque dijo que tampoco tenía nombre del otro.

Listo, Nicolás, ya puedes salir del círculo.

I- No, pero responde a mí. Si pasa un día real con esto. Estábamos ahí hablando. Y entonces llegué y Sara estaba ahí en el pupitre, ¿sí? Sí. Entonces me dijo, este es mi pupitre.

Entonces yo le dije, Sara, mire para ver cuál es su pupitre. Y ella me dijo, este es el mío. Y yo le dije, Sara, mire bien. Y ella me lo dijo, este es el mío. Entonces yo le dije, bueno, agárrenlo, cambiarlo. Y llegó y empezó a pelear que Sara sabía cuál era el puesto.

Y le dije, ¿y acaso el puesto dice ahí Alejandro Grande o qué pasa? A ver, ¿de quién es el puesto? Algo. Porque llegó y dijo que Sara sabía de quién era el puesto. Entonces cuando llegué y le dije eso, llegó y dijo, mal parido, hijo de puta, y se fue.

Sí.

Gemelo: Pero yo no dije que ella sabía que ese era el puesto. Yo le dije que revisara.

A ella le dije que revisara.

I- Y entonces bajó y inventó al profesor que yo le había pegado.

Gemelo: Yo no le dije que usted me había pegado.

I-Entonces dijo que usted le había dicho que le había pegado yo a ud. Llegó y dijo, ¿por qué le pegó al gemelo?

- Bueno, en conclusión, mire, ¿para qué nos sirve esto que estamos haciendo? ¿Para qué nos sirve esto que estamos haciendo, imaginando situaciones? Pues para cuando curran, nosotros sepamos de qué manera adecuada podemos solucionar sin tener que ir a golpes, a peleas.

Ahorita hablamos porque ni siquiera la entendí bien. Salga del círculo. Y va a entrar Sebastián.

Miren, los demás, por favor, en silencio. No, nos sentamos. Listo, vamos a escuchar la siguiente situación.

Vamos a hacer de cuenta que es la hora del almuerzo aquí en la escuela. Vamos a hacer de cuenta que Sebastián almuerza aquí en la escuela. Y en un rincón de una mesa, usted ve a un amigo, vamos a llamarlo. Llamémoslo Juan. Entonces, usted ve a su amigo Juan sentado allá en un rincón de una mesa, sin probar todavía la comida.

O sea, el plato de comida lo tiene encima de la mesa, pero ni siquiera la ha probado. Cuando usted se acerca, nota que él tiene la cara hinchada, específicamente acá en esto que llamamos bolsitas. Los tiene así hinchados y tiene los ojos rojos. Ud le pregunta qué le pasa. Brian, yo dije algo, por favor. Ud le pregunta qué pasa, qué le está pasando.

Y él le dice en voz muy bajita y como con la voz entrecortada, mi perro Toby murió anoche. Era muy viejito. Lo tenía desde que yo estaba más pequeño y no puedo dejar de pensar en él. Nadie lo sabe aquí y no puedo concentrarme en nada. Juan baja la cabeza sobre la mesa intentando no llorar en voz alta.

O- Pues yo le haría un abracito.

-Usted ve a su amigo Juan ya sentado en la mesa, arrinconado solito. Y todavía no ha probado su comida. Cuando usted se le acerca, nota que tiene la cara hinchada. Aquí en esta parte los ojitos hinchados. Y los ojos están muy rojos. Usted le pregunta qué le pasa.

Y él le dice en voz baja, con la voz quebrada, cuando con un nudo es capaz de hablar, que dice que tiene un nudo en la garganta. Le dice, mi perro Toby murió anoche. Era muy viejito. Lo tenía desde que yo estaba más pequeño y no puedo dejar de pensar en él. Nadie lo sabe aquí. O sea, nadie en la escuela se había enterado de esta noticia. Y él no puede concentrarse en nada. O sea, durante la clase, él no pudo concentrarse y no pudo desarrollar las actividades. Juan baja la cabeza sobre la mesa intentando no llorar en voz alta. Entonces, ¿cómo consuelas a un amigo cuya mascota acaba de morir? ¿Cómo lo consuelas?

J- Le digo que se tranquilice, que se concentre más en lo que está. Y le doy un abrazo.

-Le das un abrazo. Muy bien. ¿Por qué le das un abrazo?

J- Para que se sienta bien.

-Para que se sienta bien. ¿Tú te sientes bien cuando te dan abrazos?

I- Sí

-Bueno. Sara, ¿usted qué haría? ¿Cómo lo consolaría? Yo le diría que se calmara. Le doy un abrazo.

I-Y esto... Ahora le compro un perrito igual.

-¿Será que está bien comprar perritos?

L-No, porque otra vez se la va a morir.

- Pero entonces, ¿uno deja de tener mascotas porque sabemos que se va a morir?

Ñ- Profe, a mí ya se me murieron tres perros.

-¿Y será que uno deja de tener mascotas porque sabe que en algún momento se van a morir?

Ñ- No, profe, porque yo también tengo un pitbull.

L- Profe, a mí se me murieron dos perritos y yo tengo uno.

-Bueno, ¿será que el dolor lo podemos reemplazar en este caso por otro animal?

Varios: No.

Ñ- Conmigo.

-¿Por qué no?

L- Porque ese perrito fue el que tenía desde chiquito.

I-Ya es otro. Tiene diferentes características.

-Ah, bueno, no es el mismo perro. Si yo le ponga el mismo nombre, ¿será que va a ser el mismo perro?

Todos: No.

-¿Va a jugar de la misma manera? No, ¿cierto?

I- No, porque el amor se vuelve diferente. Puede ser que el perro sea más travieso que el otro.

--Bueno, pero está bien. ¿será que yo regalando otro perro, Sebastián va a dejar de estar triste? Si yo le regalo un perro, yo veo a Sebastián triste, llorando y digo, ay, mire, Sebastián, le traje este perrito. ¿Será que eso va a hacer que él ya no esté triste?

Varios: No.

L- Pues lo alivia un tantico uno, pero no es el mismo perro que uno tenía antes.

- Bueno, ¿de qué manera puedo consolar para que la persona se sienta acompañada?

O- Yo lo que haría era darle un abrazo y decirle que ya se tranquilizara y me sentaría con él al lado de él para hacer que él se sienta acompañado.

-Ah, para que se sienta acompañado, muy bien. ¿Cómo crees tú que él se puede tranquilizar? Es decir, si a ti te dicen, tranquilo, no estés triste, ¿tú cómo te tranquilizas?

O- Yo me tranquilizaría...

-¿De qué manera? A veces es muy difícil uno decir, tranquilo, no llore por eso, ¿cierto?

O- Echándome agua en la cara y tranquilizarme y respirar y déjame acordar de mi mascota porque me va a poner más mal.

-Ah, bueno, entonces me tranquilizo, respiro, aclaro mis pensamientos, ¿pero será que está mal recordar a la mascota por el hecho de uno no querer sentirse mal?

O- No, será porque se volvería más mal. Llorarías más.

M- Se hincharía más. Muy malo.

- Bueno, Sebastián, y si tú ves que, digamos, pasó un poquito más otros días de ese acontecimiento, el día que encuentras a tu amigo muy triste, ¿cómo lo consolarías ya sabiendo ya que ha pasado cierto tiempo de la muerte del perrito?

A ver, nosotros no podemos evitar sentir. Nosotros somos seres sociales y nosotros sentimos tristeza, alegría, enojo, cansancio, aburrimiento, ¿cierto? Constantemente nuestros sentimientos van cambiando. Pero yo no puedo llenar como ese vacío que me queda en mi corazón por mi perrito con otro perro.

O- Yo le diría que siento la pérdida del perrito.

L- Yo antes tenía otro perrito que no jugaba tanto, pero ahora que tengo, que está creciendo más o menos, está chiquito, él sí juega más que el anterior, porque es que el anterior se comió un caracol pero se murió. Y él tiene diferentes características al otro y es más bonito.

En otras ocasiones podría ser eso.

- Sí, pero mi punto es que la tristeza no hay que llenarla, digamos en este caso, con otro animal o con algo material.

L- obvio profe.

-No Porque ya luego yo no tengo ese material entonces voy a estar otra vez triste.

Ñ- Porque el anterior que yo tenía, por ejemplo, él le gustaba salir y me regaló a nuestro novio pero de pronto no le gusta salir, le gusta mantenerse en la casa, pues uno no está acostumbrado a eso. Por ejemplo, uno era feliz con esa mascota, pero se muere o se lo roban. Y pues uno no se va a sentir bien y le regalan otro, pues uno va a decir que no es igual, porque no va a ser lo mismo.

L- no es igual pero es más bonito, mi perrito hasta da la patita y da la vuelta.

-Sebastián, otra pregunta. Si en ese momento, vamos a hacer de cuenta que estamos ahí en el comedor acompañando a nuestro compañero, y si en ese momento él agachó la cabecita como para no llorar en voz alta, ¿cierto? ¿Tú cómo lo consolarías respecto al llanto? Él tiene ganas de llorar, pero obviamente no quiere llorar porque hay otros niños que están ahí y no quieren que se entere. ¿Cómo lo consolarías respecto a eso?

J- Que se calme, que respire y coma, así normal,

L- y que no piense más en eso. Y cuando vayamos a salir para allá, lo acompaño a la casa y le digo a la mamá, ya.

-Y después de unos días ustedes le preguntarían a él cómo sigue o lo dejan así y ya.

J- lo dejaríamos así y después se recordaría y se pondría a llorar.

-o sea, ud lo dejaría así, no le volvería a tocar el tema.

J- no

-¿por qué?

J- porque qué tal que vuelva a llorar.

-pero eso está mal, ¿llorar?

Varios: no

O- profe, yo le diría que perdón por la pérdida.

-bueno, una manera de consolar no solo es en ese momentico, porque nosotros, puede que ya , por ejemplo, hoy murió, pero lo vamos a recordar mañana, pasado mañana, un mes después, entonces por eso es importante que nosotros podamos preguntar cómo sigue, cómo se siente, cómo ha ido esa pérdida. Lo mismo con un familiar, a veces tenemos familiares que fallecen y nosotros no hablamos de eso o ni siquiera lloramos, o ni siquiera le comentamos: oiga mamá, me siento muy triste por tal cosa, no lo hablamos, ¿cierto? Entonces es muy importante que nosotros cuando pasemos por una situación así podamos expresarlo, podamos verbalizarlo, podamos llorar. Está bien llorar, claro. Porque nosotros con el llanto sacamos la tristeza cuando estamos mal y pues lo importante es que tengamos amigos así que nos puedan consolar.

O- a mí se me murieron dos perros.

L- que en ese caso que él no le diría a nadie que y si el amigo le dice que qué le pasa y el amigo no le dice pues le puede dar la depresión y se puede morir.

-bueno, en ese caso puede aumentar la situación y se queda el dolor adentro de él y traer cosas más grandes.

M-nosotros teníamos un perrito y el 24 de diciembre lo atropellaron y mi nona quedó con el llanto

-y ud cómo consoló a su nona?

M-yo al otro día como yo ya me había ido como a las 3 de la mañana entonces cuando nos fuimos lo atropellaron a las 3 de la mañana

-cómo la consoló;?

M-yo la abracé y le dije que no se preocupe que él va a estar bien en el cielo

-sebastián, ud ha tenido mascotas?

J-yo sí. Tengo tres en la casa.

-cuáles? Gatos, perros..?

J- una gata y un perro y una perra.

-y antes ha pasado por una situación en la que se haya muerto una mascota?

J- un gato se perdió, pero yo no lloré ni nada.

-por qué? No le dio duro

L- no profe porque hay veces que uno lo tiene poquito tiempo.

-bueno, vamos a concluir. Gracias Sebastián por sus respuestas. La posición de Sebastián claro, estuvo muy bien. Cuando nosotros vemos que un amigo la está pasando muy mal, o está muy triste o lo vemos raro, es importante acercarnos, preguntarle, ofrecerle nuestro apoyo, abrazar a las personas, apoyarlo, acompañarlo como también dijeron porque nosotros somos seres humanos y nosotros sentimos, también nos duelen cosas y es importante que nosotros también sepamos de pronto en qué momento podemos acompañar o apoyar a alguien que lo necesite. Gracias, chicos, terminamos el día de hoy.

25 de marzo de 2026

Sesión 4/5. Grado cuarto

Listo, entonces, leo la situación, todas atentos y atentas. Es el día de la exposición de ciencias naturales y tú, en equipo, preparaste una maqueta. Entonces, en el equipo estás tú, está Ana y está Carlos, ¿listos? Son tres personas. Y han pasado varios días creando la maqueta detallada de un ecosistema que el profe les pidió.

Esta maqueta vale el 40% de la nota del primer periodo. A última hora, el profe te encarga a ti de colocar la etiqueta de identificación. Es decir, esos papelitos que son adhesivos, que tienen la información, el nombre de los integrantes, el título de la maqueta, y toda esta información importante. Entonces, el profe te encarga esa tarea a ti. Tú te vas muy rápido, mides mal el adhesivo donde lo vas a pegar en la maqueta, y cuando intentas arreglarlo, rasgas accidentalmente una sección grande del dibujo central de la maqueta, dejando un hueco bastante notable. Ana y Carlos, que son tus compañeros, ven el daño y te miran con decepción y frustración. Pues saben que es demasiado tarde para arreglarlo, porque ese día es que lo tienen que presentar.

¿Cómo actúas cuando un error tuyo daña el proyecto final del equipo justo antes de la entrega? ¿Cómo actúas tú?

D- Con tristeza.

-¿Te sentirías triste? Listo. ¿Pero cómo actúas? O sea, ¿qué haces en ese momento en el que te das cuenta que por ese errorcito tuyo, posiblemente tus compañeros también van a tener una mala nota, y que ya tu viste, que están decepcionados, que se sienten frustrados? Entonces, ¿qué harías tú?

D- Intentarla arreglar.

-¿Intentarla arreglar? ¿Y cómo intentarías arreglar?

D- Volviéndola a hacer.

-¿Pero si ese mismo día es el día en el que tienes que entregar la maqueta?

D-mm La pegaría con... La pegaría con colbón.

-Con colbón. Listo. Y además de eso, además de intentar arreglar la maqueta, ¿qué más harías?

D- Pedirle disculpas a mis compañeros por hacer eso.

-Ah, bueno, tú te disculparías con ellos, ¿cierto? ¿Por qué?

D- Porque nos esforzamos mucho por hacer eso.

-Y porque posiblemente van a tener una mala nota. ¿Y tu equipo merecería una mala nota?

D-No.

-No, ¿cierto? Porque los tres pusieron su esfuerzo, se esforzaron para hacer la maqueta. ¿Qué más harías además de intentar arreglar la maqueta, disculparte con tus compañeros? ¿Qué más harías? ¿Nada más? Bueno, entonces vamos a ver.

¿Algún compañero que está en el círculo haría algo diferente? Entonces, Tomás nos dice, yo intentaría arreglar la maqueta y además de eso me disculparía con mis compañeros. Sebastián, ¿tú qué harías?

B-Le diría disculpas a mis compañeros, le diría al profesor que no volvería a pasar y que fue un error mío sin querer.

-Ah, bueno, muy bien. Además de disculparte con tus amigos, tú hablarías con el profe, le explicarías, ¿cierto? ¿Y qué está haciendo Sebastián al decir, profe, fue un error mío? ¿Qué es eso?

R- O sea, que fue...

-Cuando uno dice eso, ¿uno internamente qué hace? ¿Le estoy echando la culpa, Carlos?

R-No, a, nosotros mismos.

-¿Qué estoy haciendo yo?

Varios: Echándome la culpa.

-Estoy reconociendo que cometí un error, por eso hablo con el profe, comento que no va a volver a pasar esta situación.

R- Yo lo que haría es disculparme con los compañeros y decirles que yo solamente les estaba poniendo esto y que como se desarmó, entonces ahí yo les diría. Eso fue mi culpa porque yo estaba haciendo eso, pero yo le voy a decir al profe que esto no fue su culpa, fue la mía y que yo lo voy a arreglar y que ahí sí todos sacaremos una buena nota y estaremos ahí felices.

-Bueno, ¿y de qué otra manera podemos arreglar este error que cometimos, Kevin?

C-Primero yo le diría al profe que nos dejara más tiempo.

-Muy bien, le pediría más tiempo, ¿por qué?

C- Porque le estaba poniendo la etiqueta y se pegó mal, entonces que yo por intentar ponerla bien para que sacara una buena nota, se desgarró un poquito y que si yo me pusiera la mala nota a mí y a mis compañeros lo pasaran.

- Ah, bueno, muy bien, miren aquí hay otra perspectiva, entonces yo asumo el error, pero soy consciente que por mi error no es justo que Carlos ni que mi otra compañera tenga mala nota, también es una buena posibilidad. ¿Por acá tenemos más ideas? Digamos que la profe le dice, no Tomás, no Kevin, el trabajo era para hoy, hoy o hoy lo tienen que presentar bien, entonces ¿qué haría usted?

F- Yo le diría al profesor y a la profesora que me diera dos, tres días para hacer la maqueta y volver la presentación.

-Bueno, tengo otra pregunta, entonces digamos el profe dice, bueno listo Samir, yo le doy dos días, usted me lo trae el próximo viernes, ¿será que usted le va a decir a María y a Carlos que se reúna nuevamente para arreglarla?

Algunos: no

F y D: Sí, sí.

F-no

-¿por qué Samir?

F- Porque es mi culpa por destruir la maqueta y ellos no tienen que ayudarme porque yo la destruí.

-Ah, bueno, entonces tú reconoces que fue tu error, entonces tienes que hacer algo para reparar ese error que cometiste. Muy bien, ¿será que le podemos dar salida a Tomás del círculo? Bueno, vamos a recapitular, ¿qué hablábamos? Hablábamos que primero nos disculparíamos con los compañeros porque no fue intencional, fue un error que hizo que se dañara la maqueta. Nos disculpamos con ellos, luego, ¿qué más dijimos? Hablamos con el profe, le comentamos qué ocurrió, cuál fue la situación, asumo el error, le digo, profe, soy consciente que cometí este error, pero usted me puede dar más tiempo para yo traerle la maqueta. No voy a decirle a mis compañeros que nos tenemos que reunir nuevamente porque pues ellos no dañaron nada. Y reparo, ¿cómo reparo mi error? Ah, bueno, entonces corrijo la maqueta, hago la maqueta, la traigo con cuidado, solicito más tiempo. Si no me dan más tiempo, pues miro en ese momentico cómo la arreglo para que quede bien y que tengamos una buena noche. Muy bien, muy bien, esta postura, es muy importante que nosotros reconozcamos cuando nos equivocamos, que podamos nosotros pedir una disculpa y reparar, es decir, mirar de qué manera yo puedo reparar este daño que hice.

¿Listo? Muy bien, Tomás, ya puedes pasar al centro. Ahora, Luciana, vamos al centro.

B- profe, o sea todos van a ir al centro?

-No, todos no, porque no tengo tantos casos.

Cada día va un estudiante diferente al centro para que todos tengan la oportunidad de participar. ¿Listo? Bueno, vamos a imaginarnos esta situación, ¿listo? No significa que vaya a pasar ni que haya pasado, pero es pensando por si las moscas.

Bueno, entonces, tú estás al frente del tablero declamando un poema para la materia de español, fue una actividad que le puso la profe.

Aunque te da nervios hablar en público, te preparaste mucho y lo estás haciendo muy bien. De repente, José, que es un compañero tuyo, empieza a susurrar y a señalarte mientras se ríe con su amigo. En un momento de silencio, José hace un comentario ofensivo sobre tu cuerpo y varios compañeros lo escuchan. Su amigo se ríe a carcajadas y notas que varios compañeros se quedan mirándote, esperando a ver tú qué haces. Sientes que la cara se te pone roja y te dan ganas de dejar de hablar, pero la profesora hace una seña para que tú misma pongas orden y sigas con tu poema. José te mira desafiante y el salón está en silencio esperando tu reacción. Sabes que tienes el derecho de que te respeten mientras presentas tu actividad. ¿Qué podrías decirle a José en ese momento frente a todos para expresar que su comentario te molesta y pedir que te respeten sin necesidad de llegar a pelear o llegar a insultarlo?

Entonces, tú estás en esta situación, a ti te molesta que él haga ese comentario, que los compañeros se ríen y no te están dejando de terminar de reclamar tu poema. ¿Tú qué podrías decirle a José en ese momento?

E-¿Le puedo decir cállese?

-Tú le dirías, cállese José. ¿Y qué más podrías decirle? Esperen que primero está la persona en el centro. ¿Qué más podrías decirle, mi amor?

E- No se meta en lo que no le importa.

-Bueno, si tú le dices eso a José, ¿tú crees que José se va a dar cuenta que tú estás molesta?

E- Sí.

-¿Por qué? Sí, pero dime por qué se nota. Porque él está... Estoy preguntando a ella. ¿Por qué José se daría cuenta que tú estás molesta?

E- Porque yo le estoy diciendo cállese.

-Ah, porque tú le estás diciendo cállese, porque normalmente tú no hablas así con tus compañeros, ¿cierto? Claro que no. No, es decir, o sea, tú todo el tiempo le estás diciendo...

E-Bueno, con mi compañero no, pero con mi hermano sí.

-Ah, tú le dices cállese a tu hermano.

Ah, ok.

E- Él también me dice así.

- Bueno, pero es diferente porque es otra convivencia. La convivencia de los hermanos es diferente. ¿Nos sentamos bien, mis amores? Sí. Bueno, ¿y qué más podrías decirle? ¿Cómo manejarías tú esta situación?

E- No sé.

-¿Cómo crees que podrías imaginarla en caso de que pase?.... Además de decirle cállese, ¿qué podrías decirle? Bueno, no importa, mientras tanto vas a pensar en qué otra cosa podrías decirle y mientras tanto vamos con los demás compañeros, ¿listo? A ver, Dana. No, quédate ahí sentadita en el medio, no hay problema.

R-Yo le diría eso. Yo soplaría aire y la escuchaba. Respiraría.

Y le diría por la luz. A usted alguien le está parando bolas en algo?, así que yo me concentro en lo mío y sigo con mi poema. Y después esto, le digo a la profesora, profesora, díglele a José que deje faltar el respeto a una persona cuando está hablando.

-En ese mismo momento, ¿tú le dirías?

R-Y después yo le diría a José, le diría esto... Cuando usted le toque algo que decir, yo me burlaré de usted y le diré cosas así a mis compañeros. O sea...

Entonces, si a usted no le gusta que le hagan, pues no hagan tampoco.

-O sea, ¿tú le dirías que en una situación que se pueda llegar a presentar luego, tú también te burlarías de él porque ya se burló de ti? ¿Eso es lo que me quieres decir?

R- bueno, casi burlarme no.

-¿le harías también algún comentario irrespetuoso o despectivo?

R- No.

-Entonces, es que esa fue la idea que te entendí.

Bueno, esto... O sea, a ver, ¿tú le dirías que... ¿Cómo me lo pregunto? ¿Que dijiste que no parabas bolas? Que nadie te estaba parando bolas, que no dijera eso. Luego le comentarías a la profesora, ¿sí? Y luego tú nos contaste que le dirías que no hiciera las cosas que no le gustan a él, que le hagan. ¿Sí?

R- Y después... Digamos que él va a hacer como un show.

-¿Por qué? ¿A qué te refieres con un show?

R- Bueno, ese fue la idea. Él va a hacer un teatro. Y yo... Yo no le haría eso porque... Si le hago eso, él se va a poner enojado y también le va a decir a la profesora. Y la profesora puede ser que me regañe.

- Ya va a haber otra respuesta negativa.

R- Sí.

-Listo. ¿Alguien tiene otra idea de cómo manejarían esta situación? Ustedes, Kevin, Hailan, Sebastián. Kevin.

C- Profe, yo primero no le diría nada. Le fuera a comentar a la profe lo que está pasando. Que me está diciendo cosas y que yo no he hecho nada.

-Listo. Y tú le cuentas a la profe.

C- Y no le diría nada y... Y seguiría con mi exposición. Calmado, respirando. Bien. Y cuando termine, ir al baño y echarme agua.

-¿Por qué te echarías agua?

C-Para porque... Yo a veces de la rabia porque empiezo a sudar.

-Ah, ok. Para calmarte un poquito también para que se te baje un poco la rabia.

C-Sí.

-Ok. Listo. ¿Qué más? ¿Qué otra idea tenemos por acá?

C- Es que usted me quitó todo lo que iba a decir.

-Bueno, entonces. Vamos a recapitular. Vamos a ayudarle a Luciana a mirar otra perspectiva. Porque no solamente tenemos una perspectiva. Entonces, en esta situación, nosotros ¿cómo nos sentimos? ¿Cómo nos sentiríamos?

A- Molestos.

- ¿Cómo te sentirías tú, Luciana? ¿Dónde eso te pasará?

E-Enojada,

-desanimado. Ahorita. Sebastián, porfa, nos sentamos. Listo.

Entonces, ¿nosotros no nos estamos sintiendo bien? ¿Por qué?

D-Apenados.

-Apenados. Bueno, porque nos están haciendo un comentario despectivo sobre nuestro cuerpo. ¿Hacer comentarios despectivos sobre los cuerpos de las demás personas está bien?

Varios: No.

-No, ¿cierto? ¿Qué podríamos decir entonces en una situación así? Es decir, si yo le digo cállese, entonces posiblemente empiecen a discutir nuevamente. ¿Cierto? De qué manera respetuosa, es decir, sin usar groserías, sin dejarme llevar por la rabia, ¿de qué manera respetuosa puedo yo decirle a él que eso estuvo mal?

A- Primero respiraría hondo y calmarme para no ponerme bravo y no decir las groserías.

Y decirle que por favor que me deje hablar y que no me interrumpa.

-Muy bien, ¿y qué más? Listo, yo le digo, por favor, José, me deja hablar, no me interrumpa, que yo estoy haciendo mi declamación. ¿Qué más le digo?

D- Que se calle, por favor.

-Pero que diga por favor, no deja de ser un poquito fuerte la palabra, ¿no? ¿Cómo le puedo decir que me respete?

A- Que me haga silencio, que el que estoy hablando soy yo.

-¿Qué le puedo decir yo para decirle que me respete? Piensen, ¿qué puedo decirle yo para decirle que me respete?

A- Que haga silencio, que el que estoy hablando soy yo.

C- Que todos tenemos dificultades y que todos no somos perfectos.

-Ah, bueno, muy bien, yo le puedo decir, mire, José, usted está siendo irrespetuoso conmigo. Yo no me estoy metiendo con usted, todos somos diferentes y no tiene por qué burlarse de mí. ¿Cierto? Eso es lo primero que yo debo hacer.

¿Por qué se lo digo a José?

A- Porque es el que me está interrumpiendo.

-Ah, porque él es el que está siendo grosero conmigo, ¿cierto? ¿Y será que solamente debo decírselo a José?

Varios: No, a los demás compañeros.

- A los demás compañeros que se estaban riendo, ¿cierto? Porque eso es irrespetuoso.

Entonces, no solamente es irrespetuoso a la persona que hace el comentario, sino los otros que estaban ahí cuchicheando y riéndose, ¿cierto? Listo, entonces, respiro, me calmo, me tranquilizo, le digo, eso no está bien, me hace el favor, me respeta, todos somos diferentes, tenemos cuerpos diferentes, usted no tiene por qué estarse burlando de mí. Se lo digo a José y se lo digo a los compañeros. ¿Listo? ¿Qué más podría decir en ese momento? Bueno, yo, R- esto, le hice... ¿Sigue con qué?

-Ah, bueno, entonces tú continuas con tu poema porque, claro, lo habían suspendido, ¿sí?

R-Y después, esto, le voy a decir que Esto que... A veces, como unas personas siempre dicen perdón. Cuando se hacen ruido, dicen perdón. Dicen perdón y... Si él no me quiere pedir perdón, pues yo no me meto en el asunto de él porque él solamente va a hacer sus cosas, que haga todo lo que él quiera porque es la vida de él.

-Bueno, entonces, tú esperarías que José te pidiera perdón, ¿cierto? Que se disculpara contigo

porque te hirió, te hizo sentir mal. Muy bien, eso también es muy importante. Entonces, ¿cómo logramos que él se pueda disculpar?

Q- Eh, como... Como decirle a la profesora...

-Ah, bueno, entonces yo le digo a la profe, ¿qué le digo?

A- Que... Que José me está interrumpiendo.

-Entonces le digo, profe, eso está mal, no sé qué. La profe entonces debería llamar a José para que puedan dialogar y se pueda disculpar, ¿cierto? Y si José no se disculpa, yo voy a estar odiándolo siempre o haciéndole zancadillas por ahí.

A- No, porque no, si uno... Si, por ejemplo, el amigo no le presta atención, uno no tiene que ser igual que el amigo.

-Ah, bueno, uno no tiene que ser igual que ellos, ¿cierto? Uno sigue con su camino. No significa que ahora yo lo voy a odiar o que lo voy a empujar o que lo voy a pegar, pero pues no me relaciono.

Q-Que no hay que burlarse de los demás, que de pronto le llega el carma.

-Ah, bueno, que no hay que burlarse de los demás, posiblemente luego se le volteen las cosas a esas personas.

D- Y lo que no se diga a los demás, se le devuelve.

- Listo. ¿Hay otra idea o vamos cerrando? Vamos cerrando. ¿Qué pasó, Dana? Muy bien.

R- Y decirle a los demás compañeros que se están... ¿Burlando? Decirle esto... Ustedes sigan por su camino, no Sigam el camino de otras personas que ya se andan ahí jodiendo y haciendo patanería. Que puede ser que lo regañen y ya.

-Muy bien. ¿Le darías también un consejo para que él lo pueda aplicar en su vida?

A- Yo seguiría con el poema y cuando termine el poema, le diría al niño que por favor que no me vuelva intermitente porque me voy a poner bravo.

-Bueno, muy bien. Entonces, vamos a recapitular, Luciana. En esta situación, recogiendo todas las ideas de los compañeros, lo que podríamos hacer de una manera calmada, sin dejarnos llenar por la rabia o el miedo o la tristeza, respiramos profundo..... Ya vamos a terminar. Respiramos profundo, inhalamos, exhalamos, calmamos la mente, le decimos al compañero, José, eso no está bien, no sea irrespetuoso. Todos somos diferentes y no tiene por qué estarse burlando con sus compañeros. También se lo digo a los compañeros. Le comento a la profesora.

A-Todos tenemos diferentes cosas.

-Diferentes maneras de vestir, de pensar, en el físico. Nuestro físico es diferente, ¿cierto? Samir no es igual físicamente a Tomás y eso está bien. Todos no tenemos que ser iguales ni todas tenemos que ser iguales. Entonces, luego hablan con la profe. La profe habla con los compañeros para que ella pueda mediar y que haya una disculpa por parte de José. ¿Qué es lo importante en estos casos? Que nosotros sepamos comunicarnos.

¿Será que si yo me quedo callada, yo estoy allá paradita, declamando el poema, Kevin y compañía, si yo me quedo callada y no le digo nada a ellos, ¿eso está bien?

Varios: No.

- ¿Por qué no?

C- Esto por... Porque va con insultos.

-¿Por qué?.

No te entiendo.

Rectifican: Va con insultos. Va con insultos.

-No, no, no, es decir, si yo me quedo callada y no digo nada, ¿está bien?

Q- Sí, sí, sí. Lo ignoramos.

J- No, porque cuando uno vuelva a hacer lo mismo, se va a volver a reír o a molestarme.

-Ah, bueno, posiblemente si yo me quedo callada, van a seguir haciendo comentarios, riéndose de mí.

D- Haciendo bullying.

- ¿Cierto? Entonces, por eso es importante que yo, sin decirle groserías, ¡ay, pero es que ustedes son no sé qué! No, sin decir groserías, sin pegar, escuchamos, ¿listo? Sin pegar, yo puedo decirle, eso no está bien, me hace el favor y me respeta, porque yo también tengo derecho a comunicar lo que no me gusta, para que las personas también dejen de hacer esas cosas negativas, ¿listo? Si yo no digo nada, posiblemente José y sus compañeros creen que es muy chistoso, que son los más graciosos del salón y que lo sigan haciendo, ¿cierto? Sí. Y eso no es lo que queremos, lo que queremos es evitar que se vuelva a presentar esta situación.

Entonces, en conclusión, tenemos que hablar de manera sincera, Kevin, de manera clara, contundente, expresar cómo me siento, hacerle saber al otro que estuvo mal y ahí vamos solucionando. Si yo empujo, le pego, ¿será que eso ya soluciona el problema?

Varios: No.

- No, ¿cierto lo que trae antes? Más problemas, ¿por qué? Porque yo pegué.

Ajá, ¿listo?

A- Se hizo una falta grave.

-Bueno, todo esto para que ustedes lo tengan presente, de pronto si se llega a presentar en algún momento en la escuela, o en el barrio, o en algún lugar que vayan, que visiten. No, me refiero a que alguien se burle de ti, ¿listo? Gracias chicos y chicas, terminamos por el día de hoy.

26 de marzo de 2026

Sesión 4/5. Grado quinto

Bueno, buenos días. Vamos a recordar, ahorita seleccionamos una persona que va a pasar al centro, damos la situación, intenta responder y luego vamos viendo otras respuestas. Hoy vamos con Alejandro, siéntese en el medio, Alejandro.

Alejandro. Corran un poquito para acá para cerrar. Recuerden que nosotros somos la orden a los muros que permitimos la salida o no de Alejandro.

¿Listo? Bueno. Entonces, vamos a estar atentos a nuestra situación del día de hoy. Estás, Alejandro, tú estás al frente del tablero declamando un poema para una nota de español.

Aunque te dan nervios hablar en público, te preparaste mucho y lo estás haciendo muy bien. De repente, José, que vamos a asumir que es un compañero tuyo, empieza a susurrar y a señalarte mientras se ríe con su amigo. En un momento de silencio, José hace un comentario ofensivo sobre tu cuerpo y varios compañeros lo escuchan.

Su amigo se ríe a carcajadas y notas que varios compañeros se quedan mirándote, esperando a ver tú qué haces. Sientes que la cara se te pone roja y te dan ganas de dejar de hablar, pero la profesora hace una seña para que tú mismo pongas orden y sigas con tu poema. José te mira desafiante y al salón está en silencio esperando tu reacción.

Sabes que tienes el derecho de que te respeten mientras presentas tu actividad. ¿Qué podrías decirle a José en ese momento frente a todos para expresar que su comentario te molesta y pedirle que te respete sin necesidad de que tengas que pelear o que tengas que discutir?

K-Le diría que me respete y que tenga un poquito más de consideración y que sea más respetuoso con las personas.

-Tú le dirías de una vez en ese momento.

¿Y tú crees que mientras tú estás ahí declamando tu poema, tú crees que José se puede dar cuenta que tú te molestaste?

K-Sí.

-¿Por qué?

K- Por las cosas.

-¿Por qué crees que él se daría cuenta que tú estás molesto?

K- Por la expresión de mi cara.

-¿Por la expresión de tu cara o de tu cuerpo?

K-De mi cara.

- ¿Cómo crees tú que sería esa expresión?

K- Molesto, enojado.

-Enojado, listo.

Listo. ¿Algún compañero de pronto tiene alguna idea que sea diferente? Es decir, Alejandro nos comenta que él, estando ahí paradito, declamando su poema, interrumpiría su poema para decirle a él que respete, que tenga consideración, que respete a los demás. ¿Alguno tiene una idea diferente? ¿Es la mejor manera que hay para decírselo? Pero si se está refiriendo a su físico.

Digamos, tu crianza no tiene que ver con tu físico. Es decir, tu mamá no dijo, voy a ponerle cabello churco. No, sino ya tú eres así genéticamente.

Entonces ya no es algo que te hayan criado. ¿Listo? ¿Entonces qué más dirían? Nada más, todos, absolutamente todos, interrumpirían e irían, ey José, eso no está bien, hay que respetar.

P- No, profe, yo seguiría, yo seguiría con el poema.

-Espérenme, escuchemos a Steven. Él dice que seguiría con el poema. Al final de la clase te acercaría de manera individual con él.

¿Y qué le dirías? Ok, y tú Bryan, ahora sí.

H-Que yo terminaría el poema y después le diría a la profe que llamara a los papás para que regañen al niño.

-O sea, tú no hablarías de manera directa con José.

Buscarías una intervención. ¿Y por qué crees que es mejor buscar a alguien que intervenga?

H- Porque es mejor tratar el problema de raíz.

-¿Y tú crees que hablando con los papás es tratarlo de raíz?

H- Pues los papás le pueden...

-Tú dijiste pegar, Sebastián.

Es una pregunta interesante. ¿Tú crees que si los papás le pegan a José, ya él va a dejar de hacer comentarios despectivos sobre el cuerpo de las personas?

I-No, porque en la clase puede ser juicioso, pero en la escuela ellos no saben cómo son.

-Ah, bueno, entonces nosotros tenemos un comportamiento en nuestra casa y un comportamiento diferente en la escuela.

I- Sí, yo también. Mi papá dice que yo soy bien en la casa, pero que no saben cómo soy en la escuela.

P- Porque en la escuela uno puede ser grosero y altanero y en la casa un agelito.

-Claro, nosotros no vamos a darle juete a ustedes porque portarse mal, ¿no? Sí. Bueno. No, ustedes no pueden. Por eso ustedes en la casa se portan como angelitos. Pero sí pueden hablar con nosotros. Claro, entonces, hay algo importante aquí porque tenemos dos perspectivas. Por un lado, tenemos que se habla en ese mismo instante, se interrumpe la declamación y se habla con José. Y por otro lado, que hablarían directamente con los padres de familia. Son dos posturas diferentes.

¿Listo?

Alejandro, ¿por qué crees que es más importante hablar directamente con José?

K- Porque él en la casa puede decir otra cosa, pero si arreglamos el problema en el mismo lugar, ahí mismo resolveríamos el problema.

-Ah, bueno, muy bien. Ahí mismo, en ese momento, resolverían el problema.

-Y si tú, por ejemplo, digamos, hoy pasó eso, y si tú hoy no le dices eso y le dices mañana, ¿tienen la misma relevancia?

K- No.

- ¿Por qué no?

K- Porque yo dejé pasar el problema y no hice nada.

-Ah, bueno, muy bien.

Tú dejaste pasar la situación y él asumió que eso estaba bien. Listo. Entonces, ¿le dirías algo a los compañeros que... si bien los demás compañeros no hicieron el comentario, ¿tú le dirías a los demás compañeros algo o solamente a José? Esperemos primero la respuesta de Alejandro.

K- Solamente le diría a José porque fue el que me dijo el comentario ofensivo.

-¿Y crees que está bien que los demás compañeros hayan reído?

K- No.

-Entonces, ¿crees que sería bueno también hacerle la mención a ellos?

K-Sí.

-Ah, bueno, entonces sí es importante que ellos también sepan. ¿Qué ibas a decir, Nicolás?

Bueno, entonces, ¿le damos salida a Alejandro o no? Sí. Bueno, muy bien. Es una situación en la que Alejandro tenía que comunicarse, ¿cierto? Sí. ¿Qué es comunicarme? Yo no me voy a poner a decirle, ah, pero es que mire, usted tiene tal cosa. No, ¿cierto? Yo no voy a responderle de la misma manera. ¿Qué hago? Dialogo, me comunico, le hago ver que eso está mal, que me molestó porque es molesto que se metan con nosotros, que nos hagan comentarios despectivos, y a través del diálogo pues solucionamos el problema de una vez. Algo importante, si dejamos el problema para mañana, para la próxima semana, no tendría la misma relevancia. ¿Listo? Claro, ya pasó, y de pronto si nosotros no lo hacemos en el momento, nos vamos a recargar y vamos a dejar pasar cosas y cosas. Se van a seguir burlando de nosotros, entonces por eso es importante nosotros decir, no, no, no, eso está mal. ¿Cómo?

O-¿Como Isaac el año pasado, que era irrespetuoso?

-¿Y ustedes le dijeron algo? Bueno, ahora ya tienen herramientas para, si en alguna ocasión se llega a presentar.

H-¿Con qué herramientas, a qué se refiere?

- Con herramientas me refiero a que ya ustedes saben que pueden hacer.

No actuar por el impulso y la rabia, sino pensar qué se puede hacer.

H- Ah, yo pensaba que, que, que, que... ¿Cómo era? ¿Qué? ¿Objetos no? Ah, ¿objetos no? O sea, herramientas, yo me refiero a objetos. Objetos como yo, como otra cosa.

-No, herramientas me refiero a aquellas cosas que podemos hacer. ¿Listo? Bueno, vamos con una niña, vamos con Emily en el centro. Bueno, vamos a estar atentos y atentas a esta nueva situación. Es el día, hagan de cuenta que hoy es el día de la exposición de ciencias naturales y están trabajando en equipo. Tu equipo está conformado por Ana, por Carlos y por ti. ¿Listo? Son tres personas en el equipo. Han pasado días creando una maqueta sobre un ecosistema. ¿Listo? El trabajo vale el 40% de la nota del primer período. A última hora, la maestra te encarga a ti colocar la etiqueta de identificación. Es decir, la etiqueta de identificación es el nombre, qué grado, si tiene algún título, la maqueta y demás. ¿Listo? Te apresuras, mides mal el adhesivo porque es de esos papeles que se pegan e intentas arreglarlo, pero rasgas accidentalmente una sección grande del dibujo central de la maqueta, dejando un hueco en la maqueta bastante notable. Es decir, si la vemos de lejos, se nota que se dañó un poco.

Ana y Carlos ven el daño y te miran con decepción y frustración, pues saben que es demasiado tarde para arreglarlo. ¿Cómo actúas cuando un error tuyo daña el proyecto final del equipo justo antes de la entrega?

L-Pues mal porque se la pasamos mucho tiempo haciendo la maqueta.

-¿Pero cómo actuarías tú? Es decir, qué podrías hacer en ese preciso momento en el que te das cuenta que dañaste el trabajo y eso implica tu nota y la nota de tus dos compañeros.

L-¿Pero ya estaba en el momento de entregarla cuando daña?

-Claro, la maqueta es de ciencias naturales, les vale el 40% de la nota. Ya ustedes, su equipo, que son tres personas, la trajeron el día de hoy. Lo único que faltaba era ponerle la etiqueta. Esa etiqueta viene de esos papeles que son adhesivos para pegar, pero te quedó torcido entonces tú decides quitarlo para arreglarlo y cuando lo quitas se te viene un pedazo de la

maqueta y queda un hueco que es bastante notable a la vista. Entonces, ¿cómo actuarías tú en ese momento?

L- Pues le volví a poner la etiqueta a la torcida porque se vería feo con el hueco.

- O sea, tú lo que harías es ponerle ahí encima el sticker como para que no se vea tan mal. ¿Y cómo te sentirías?

L-Mal.

- ¿Por qué?

L- Porque se llevaba mucho tiempo haciendo la maqueta.

- Porque lleva mucho tiempo haciendo la maqueta, ¿por qué más? ¿Te sentirías mal porque posiblemente tus compañeros ahora van a tener una mala nota? ¿Sí? ¿Por qué?

L- Porque fue por culpa mía.

Porque fue por culpa tuya, ¿cierto? ¿Te sentirías frustrada? ¿Con miedo?

L- Sí, con miedo sí.

- ¿Y miedo por qué?

L- Porque después no serían amigos míos.

- ¿Porque después qué?

L- No serían amigos.

Después puede que te dejen de hablar. O lo puede amenazar o algo. ¿De qué otra manera podrías actuar tú frente a este daño? Ya sabemos, tú sabes que cometiste un error que de pronto fue sin querer porque no era tu intención, pero pues se cometió un error.

¿De qué otra manera podrías tú actuar sabiendo que el error es tuyo? Bueno, vamos a escuchar otras ideas a ver si de pronto surge otra.

O- Yo me sentiría asustado porque es un trabajo que se logró hacer con bastante tiempo y por culpa mía mis compañeros iban a sacar mala nota.

- Entonces, ¿te sentirías asustado porque tus compañeros podrían sacar mala nota? ¿Te sentirías asustado porque tú vas a sacar mala nota?

O- Sí.

¿También? Señor Raúl.

H- Yo me sentiría como apenado y decepcionado de mí mismo.

- ¿Por qué?

H- Decepcionado de mí mismo porque hemos pasado tanto tiempo haciendo la maqueta y arruinarla por un error mío.

- ¿Y apenado por qué? ¿Y cómo actuarías tú, Braña? Es decir, te acabas de dar cuenta que se dañó la maqueta, ¿qué haces tú?

H- Yo me pondría muy nervioso e intentaría pegar otra etiqueta en el mismo lugar para que se pegue ahí con el pedacito de mi caja.

- ¿Y si no es posible pegarla porque ya no tiene el pegante del sticker?

H- Entonces posiblemente le diría a mi profe o a mi compañero para tener otra etiqueta de eso y cortar un pedacito de papel y ponerlo ahí.

- O sea, tú arreglarías la maqueta con otro pedazo de papel y otro sticker.

H- Sí.

- ¿Alguien tiene otra solución diferente? Ya tenemos, Emily nos dice que, perdón, ella pondría nuevamente su sticker ahí. porfa, Johan.

Pondría su sticker ahí y pues intentaría que no se vea el hueco. Bryan dice que lo arreglaría con otro pedazo de papel. ¿Alguno tiene una solución que sea diferente?

O-Yo le diría a la profesora que me pasó un problema y que si se la puedo agregar en otro día.

-Ah bueno, y entonces, ¿tú le dirías a los otros dos compañeros que vayan a tu casa a arreglarla?

Ñ-Sí.

-¿Pero por qué le dirías a los otros dos si fue un error tuyo?

O- Porque nosotros la tenemos que hacer porque es un trabajo de tareas.

-Pero ya la tenían hecha, pero el error fue tuyo.

¿Es necesario que los otros dos vayan a arreglarla?

Varios: No.

O- Entonces yo le diría a la profesora que se la entregaría mañana y yo le diría a los compañeros que mañana yo la llevaría para entregarla y que yo la arreglaría en mi casa.

-Ah bueno, entonces así reparas tu error, ¿cierto?

Primero hablando con la profe, pidiéndole un chance profe ocurrió esto, luego otra vez la mañana y tú mismo te encargarías de arreglarla y presentarla nuevamente.

H-Y si esa maqueta se tiene que entregar ese mismo día, si no, no cuenta y la profe es muy mala.

-Entonces tú qué harías.

H-Pues ahí arreglarla y como puede en ese momento.

- ¿Qué es el error de la profesora? Intentar resolverlo. Bueno, bueno.

Ah ya, Nicolás, ¿qué iba a decir? Resolverlo rápido.

I-Que si no me la pagaba, pues que me diera algo para intentar volverla a hacer. Pero si es como Brayan yo le diría a la profe y le será como yo la puedo entregar y me puede dar una nota bajita para que se asegure y si no se la traigo me da esa nota bajita y mañana le traigo la que sí, porque es que se me dio un error.

-Y será que tus compañeros del equipo pueden ser comprensibles y recibir esta nota baja?

Varios: No.

-¿Qué crees que ellos harían? Se pondrían bravos. Se pondrían bravos contigo.

Pero tú qué harías si ellos se molestan.

I-Decirles que esperan para mirar qué hacemos.

-Bueno, intentaría solucionar para mirar de qué manera.

P-Tiene una pregunta de si la profesora no da chance.

-Bueno, eso es lo que está diciendo Brian.

Digamos que la profe no da chance de presentarlo otro día, sino hoy. Solamente hoy. Bueno, entonces acordamos que... Profe, Brian dijo lo mismo que yo.

¿Alguno hablaría con los compañeros? Chicos, nadie mencionó que hablarían con los compañeros.

Varios: Yo sí. Yo sí.

Ustedes están pendientes. Bueno, señorita Emily, finalmente tú cómo actuarías entonces... cómo te sentirías. Ya dijiste que asustada, ya nos explicaste esto.

Finalmente, ¿cómo actuarías en esta situación? ¿Cómo así? ¿Qué harías? Ya sabemos que intentarías arreglarla con el papel que tienes. Y luego, ¿qué más harías?

L- Decirle a los compañeros que me ayudaran.

-Decirle a los compañeros que le echen una manito?.

Pero si ellos no la dañaron, sino fue un error tuyo. De pronto podrías hablar con ellos, pero ¿qué les dirías?

L- Que me ayudaran a arreglarla.

-Pero vuelvo y te digo, mi amor, ellos no tuvieron el error de dañarla.

O sea, tú puedes hablar con ellos, pero ¿qué les dirías? No para pedir ayuda, ¿qué les dirías?

L- Que yo la dañé.

- Les comentarías que tú la dañaste, ¿qué más?

Que la vas a arreglar, ¿y qué más?

L- Y que perdón por dañarla.

- Ah, bueno, muy bien, tú te disculparías, ¿cierto? Porque si bien no fue algo a propósito, cometiste un error, pero reconocerías que te equivocaste y te disculparías con ellos, ¿cierto? Muy bien, listo, te disculpas con ellos y luego ¿qué más haces?

Recuerda que falta hablar con alguien importante.

L- hablar con la profe

Ah, bueno, entonces luego te vas a hablar con la profe, ¿qué le explicarías? Y si ella te dice, no, yo la quiero bien bonita, entonces ¿tú qué le dirías?

L- Que se la entregaría a otro día.

- Ah, o que se la pueda entregar al día siguiente y que tú la vas a reparar en la casa. Listo.

Listo, muy bien, entonces vamos a mirar los puntos importantes de la respuesta de M. Primero, intentarías arreglarla con lo que tiene a la mano, le diría a los compañeros que pasó, se disculparía con ellos, que es importante, cuando yo cometo un error, es importante reconocer que yo cometí un error y ofrecer una disculpa, en este caso, a los compañeros. Pues hay que dialogar con ellos, porque Emily está tratando de buscar una solución para que no tengan una mala calificación, entonces hay que dialogar con ellos, hacerle ver las cosas, disculparse y reparar ese daño que hicimos. Por eso ella dice, yo hablaría luego con la profe y si no me deja presentarlo hoy, pues le diría que lo presento después, pero yo misma lo arreglo. Muy bien. Pues ella había comentado que lo reparaba con lo que tuviera ahí. Listo. Bueno, gracias chicos, ya puede salir Emily del círculo, terminamos por el día de hoy.

06 de abril de 2026

Sesión 6/7. Cuarto grado

-Buenos días, en el día de hoy vamos a hacer nuestra última sesión del programa de entrenamiento que he venido desarrollando con ustedes. Entonces les recuerdo la dinámica. Estamos en círculo, en el medio tenemos a Samir.

Samir atentamente va a escuchar la situación y nos va a dar una solución que él daría en caso de que se presentara una situación así, ¿listo? Si de pronto Samir ya no sabe qué más decir o de pronto se pone en blanco o algo así, los demás esperamos para dar la palabra, ¿listo?

La situación es la siguiente, es el cambio de hora para iniciar la clase de educación física, ¿listo? Tú y tus compañeros salen corriendo hacia la cancha porque preciso va a haber partido de interclases acá en la cancha de acá de angosturas. En el camino tú ves que a Pablo, un compañero, lleva varios libros en sus manos y se tropieza con él con una escalera y todos los libros se caen al piso. Tus amigos, los que están en la cancha, te gritan para que te apures y llegues a la cancha o se quedarán sin participar en el partido, pero tú ves que Pablo está solo, tiene mucha pena porque se cayó y está tratando de recoger todo rápido antes de que los demás pasen por ahí corriendo y les pisen los cuadernos.

Tus amigos te vuelven a llamar, los que están en la cancha te vuelven a llamar, pero Pablo sigue ahí en el piso con los libros. ¿Qué decisión tomarías para tener un gesto de amabilidad? Empecemos con esta pregunta, ¿qué decisión tomarías tú para tener un gesto de amabilidad con Pablo? ¿Pablo fue el que se le cayeron los libros?

F- Yo fuera corriendo a ayudarlo a recoger los libros.

-¿A Pablo? ¿Listo? ¿Y cómo le explicas a tus compañeros, a los que están en la cancha, esta situación? Porque haz de cuenta que si tú no llegas, cantan que ganaron por W.

¿Cuándo ganamos por W? Cuando nosotros, por ejemplo, nuestro equipo no llegó completo a la hora que era el partido y automáticamente el otro equipo gana.

Entonces, ¿cómo le explicas tú a tus compañeros esto que pasó?

F- Yo les explico que... ¿Qué es esto? Que le digo al entrenador que espere un ratito para que empecemos el partido.

-Ah, bueno, entonces tú hablarías con él para solucionar. ¿Y listo? ¿Y qué otra cosa? O sea, tú igual saldrías corriendo para donde está Pablo, ayudarías y guardarían los libros.

¿Y si tú llegas donde ya está tu equipo y todos están así malacarosos? , ehh zamir, ud por qué no llegó, por qué no sé qué...¿Cómo le explicas a ellos qué fue lo que ocurrió?

F-Yo le digo que le estaba ayudando a Pablo porque él se cayó y se le cayeron todos los libros. Ah, bueno, muy bien.

-¿Le explicarías cuál fue la situación? Por la cual te demoraste un poquitico.

¿Alguno que está afuera tiene otra idea?

A-Lo que yo iría sería recoger también los libros rápidamente y decirle al entrenador que espere un ratito. Que necesito hacer una cosa, la ayuda a recoger los libros.

-Ah, o sea, tú primero irías donde el entrenador, le avisarías y te volverías a ayudarlo a Pablo.

G-Que metiera a otro jugador mientras que yo esté recogiendo los libros.

- Ah, bueno, también esa es una buena solución. Gabriela.

G- Pues yo también le diría a Pablo y le diría, espérame que le voy a decir al profesor, le diría al profesor. Yo le digo, voy rápido a ir, pongo los libros y así ya voy. Y si ya hay otro jugador, pues yo espero para la otra para yo estar.

F- O si no, yo voy corriendo y busco otro compañero para que le ayude a mi amigo.

Bueno, también.

F- Y yo jugar el partido.

C- Yo le diría al entrenador que le estoy ayudando a un niño, que se le cayeron los libros y que mientras tanto ponga a jugar a otro compañero.

-Bueno, pero eso ya lo dijeron los compañeros. Una idea diferente ahí.

C- Y si yo no quiero hacer eso. ¿Tú qué harías? Digo entonces que no me metan en el club. Que no me metan a jugar.

-Y que empiecen los otros a jugar mientras tanto. Bueno, también es una buena solución. Bueno, muchas gracias.

Ya puede salir, Samir. Gabriela, pase usted al centro. Cuidado.

Págalo ladito ahí. La última situación. Hoy solamente son dos situaciones.

Son corticas. No nos demoramos mucho. Listo.

Entonces todos atentos de pronto para cuando quieran comentar algo. Te encuentras en clase de inglés y la profesora termina de explicar una actividad muy difícil. Es decir, están en clase conmigo y es una actividad sumamente complicada. Y esto... Usted la comprende un poquito mejor. Tú te das cuenta que un compañero con quien te hablas muy poco está confundido y se pone triste porque no sabe por dónde empezar la actividad. De repente escuchas que otro compañero se burla de él porque no entendió el ejercicio.

En cambio, tú entendiste todo e incluso terminaste tu trabajo antes. Por lo que te queda tiempo libre y la posibilidad de decidir qué hacer mientras sus compañeros desarrollan la tarea. ¿Cómo actúas en ese momento para tener un gesto de amabilidad con tu compañero? Con el compañero que no entendió la actividad.

G- Bueno, yo lo primero que pues haría... Pues si lo veo así, pues yo diría pues... Voy a terminar, voy a darle el cuaderno, después de terminar ya le voy a ayudar, le voy a explicar.

- ¿Pero a quién le darías el cuaderno?

G-No le daría el cuaderno, le explicaría. Espéreme un momento.

Chicos, por favor, ¿qué hacen de pie si deben estar trabajando? Ustedes están trabajando. Los que están solitos, me esperan un momentico a los compañeros, gracias. Ya

-O sea, tú irías donde está él y le explicarías el ejercicio.

G- Le explicaría, si él no entiende tanto, tanto, tanto, o sea, no entiende, pues ya le largaría el cuaderno un momento.

-¿Para que él mire cuál es el procedimiento?

G- Se lo largaría y después él ya lo dejó solo y que ya lo haga.

-Ok, ¿y qué más?

G- Pero si después pasa que él ya no entendió o porque se le olvidó y alguien lo está burlando, yo iría a donde alguien a quien le está burlando, le diría pues qué le pasaba, ¿por qué él estaba diciéndolo eso?

-Entonces tú dialogarías, bueno, ayudarías al compañero que no entendió, explicándole, prestando tu cuaderno, y así mismo irías donde está el compañero que se burló de él y le preguntaría que por qué hace eso.

Julián.

A- Profe, yo primero le iría donde él y le preguntaría que qué es lo que le pasa, que por qué estaba triste. Entonces le diría a la profe que él no entiende, que por favor que le explique para

que él pueda hacer las cosas bien.

-Bueno, muy bien, Kevin, ahora sí, diga.

C- Le fuera decir a la profe que si le pudiera explicar y le pudiera pasar el cuaderno un ratito para que él entendiera qué es lo que tocó hacer.

-Entonces hablarías también con la profe para que ella igual intente de manera individual explicar.

C- Y si se siguen burlando a él porque como dice Gabriela que se lo olvidó, le diría que por qué se burla, que él también en unas materias no es muy bueno.

- Hay que reconocer que no todas las personas son buenas para todas las materias, ¿cierto? Y eso está bien. Yo no tengo por qué ser perfecta en todas las materias.

Tengo materias que de pronto se me dificultan un poquito más. Samir.

F- Yo le avisaría a la profe para explicarle a mi amigo.

-Bueno, muy bien. ¿Ustedes creen que hablar con el compañero que se burló es un gesto amable por parte de ustedes?

Algunos: No

-¿No? ¿Por qué no?

Ah, sí, sí, sí.

-O sea, si tú te acercas a hablar con el compañero que se burló del otro, ¿crees que eso es un gesto amable para tu compañero?

Varios: Sí, pues sí.

- ¿Por qué no, Hailan?

Q- Sí.

- ¿Julián? Sí. ¿Sí, por qué?

¿Por qué? No sé.

-¿Qué está masticando, chicle?

F- ¿Por qué yo estoy defendiendo a mi amigo?

- Porque tú lo estás defendiendo. Y eso es ser amable, ¿cierto?

F: ujum

-¿Alguien más quiere opinar algo?

A- Sí. Le diría al niño que se está burlando que no lo moleste porque si él estuviera en otra clase y que tampoco le iría bien, que si a él le gustaría que lo trataran así, que si a él no le gustaría que lo traten así, entonces dejar quieto a los demás porque no hay que ser egoísta.

- Bueno, muy bien. ¿Alguna otra idea? ¿Alguien? ¿No? ¿Gabriela?

G- Otra idea. Si lo molesta demasiado y él me dice, ay, pues que me molesten y a mí no me importa que me molesten, a mí no me gusta que me molesten, pues yo le diría, pues, ¿qué quiere? ¿Le digo a la profesora o va a dejar? Y si él dice, pues, que le diga a la profesora, pues le digo a la profesora para que la profesora le diga que... le llame la atención. Bueno,

pues esto que acabamos de hablar, chicos, porfis, que ya vamos a acabar, es sobre la amabilidad. ¿Qué es la amabilidad?

G- Amabilidad es ayudar a personas.

-Ah, bueno, yo ayudo a una persona. Cuando decimos uy, Zamir es muy amable. ¿Qué le estoy diciendo?

G- Que él ayuda a las personas.

-Que es muy servicial, que ayuda a las personas, que está pendiente.

A- que es compañerista.

G- que es muy compativo.

-Entonces, la idea es con estas sesiones que nosotros realizamos en lo largo de estas semanas, Kevin, porfa, es que usted, bueno, ¿alguno quiere concluir algo así en general de las sesiones que hicimos? ¿Creen que lo que hicimos les va a ayudar?

Varios: Sí.

-¿Por qué?

Q- Por si pasa eso.

-Bueno, por si pasa eso, ustedes sepan de qué manera pueden actuar.

G- O por si le pasa a algún compañero.

-O si le pasa a algún compañero, ustedes tienen herramientas para ayudarlo, ¿cierto? Entonces, esa es la idea, que si alguna de esas situaciones se llega a presentar, ustedes puedan primero pensar y no irse a pegar o a pelear como uno está acostumbrado, ¿verdad? Listo, gracias chicos.

Hemos finalizado.___

06 de abril de 2026

Sesión 6/7. Grado quinto

-Bueno, buenos días, ¿cómo estamos? Les recuerdo la dinámica de la jornada, vamos a pasar una persona al centro, planteamos una situación, hacemos una preguntita y ustedes responden de acuerdo a lo que ustedes creen. No hay respuestas buenas ni respuestas malas, solamente queremos ver ustedes cómo responderían en ciertas situaciones. Entonces, en el centro ya estuvo Sebastián, Joan, Nicolás, ¿tú eres Andrés o Alejandro? Alejandro, Bryan también estuvo, Emily también, Andrés ya pasó, pase Andrés.

Bueno, entonces vamos a estar atentos y atentas a la situación que le vamos a plantear a Andrés. Listo, si de pronto tenemos alguna idea, esperamos, primero escuchamos a Andrés, que es la persona que está en el centro y que necesita salir del murito que nosotros estamos creando. Entonces, la situación dice de la siguiente manera, tú te encuentras en la clase de inglés y la profe, que sería yo, termino de explicar una actividad que es muy difícil. Tú te das cuenta que un compañero con quien te hablas poquito, está muy confundido y se pone triste porque no sabe por dónde empezar el ejercicio. De repente, escuchas que otro compañero se burla de él porque no entendió la actividad. En cambio, tú entendiste todo e incluso terminaste

tu trabajo, por lo que te da tiempo libre y la posibilidad de decidir qué hacer mientras tus compañeros desarrollan su tarea.

¿Cómo actúas en ese momento para tener un gesto de amabilidad con tu compañero, con el compañero con el cual se burlaron? Entonces, vamos a hacer recorderis. Clase de inglés, tú entendiste todo el ejercicio, te queda tiempo libre, hay un compañerito que no entendió, que se puso triste porque no entendió, y otro se empieza a burlar de él, ¿listo? Entonces, tú tienes tiempo libre, ya terminaste tu ejercicio y tienes la posibilidad de hacer alguna otra cosa en la clase. Entonces, ¿cómo actúas en ese momento para tener un gesto de amabilidad con tu compañero?

M- Pues yo le explicaría sobre el tema.

-Le explicaría el tema, te acercaría a él, tú le preguntarías si, por ejemplo, le dirías a Guadalupe, ¿quieres que te explique o de una vez te irías a explicar?

M- yo diría que si le explico

-¿Le preguntas o de una vez vas a ir a explicar?

M- Le pregunto si le puedo explicar.

-Si de pronto él está tan triste, tan cerrado, que lo que hace es ponerse a llorar, ¿tú qué gesto amable tendrías con él en ese momento?

M- Le ayudaría.

-Le ayudaría, pero si él está llorando, ¿cómo le ayudarías?

M-Pues ayudándole a hacer el ejercicio.

- Pero la idea es que él termine la tarea o que él comprenda la tarea.

M- Que comprenda.

- Ah, bueno, y si él está llorando, si de pronto se empezó a llorar porque se siente frustrado, ¿cómo lo ayudas en ese momento? ¿Qué gesto amable tienes?

¿No sabes?

Vamos a dejarlo ahí en remojo y vas a ir pensando un poquito. Entonces vamos a escuchar a Brayan.

H- Bueno, si él empezó a llorar, pues yo le abrazaría y le diría que yo le puedo explicar el tema y que no tiene por qué llorar.

- Ah, bueno, entonces usted lo consolaría en ese momento, le daría unas palabras de ánimo. Joan.

O- Yo lo calmaría, le ayudaría con el trabajo y le explicaría.

-¿Cómo le ayudaría con el trabajo?

O- Le explicaría.

-¿Le explicaría el tema?

O- le explicaría El tema y lo calmaría.

- Ok, Sara. ¿Algo diferente de pronto a lo que han dicho?

N- Le digo que se calme un poquito y que después de algo que se calme, yo le explico.

-Ok, primero que se calmen, que se limpien las lágrimas y de repente tiene la cara de lágrimas y le va a explicar. Listo. ¿Y qué harían entonces con el compañero que se burló? O sea, ya

tenemos claro que si Guadalupe fue la persona que no entendió, pues la calmaríamos, la animaríamos, le explicaríamos el ejercicio.

Pero entonces, ¿qué hacemos con el otro compañero?

N- Le diría que no se burle de los demás, que puede ser que le pase y a alguien se le burlaría, entonces a uno no le gustaría.

- Ok. ¿Alguien más? Brian.

H- Que le explicaría a toda la profesora lo que está pasando, que el compañerito que le está molestando al otro.

- Ok, también lo comentarías con la profe, muy bien.

O-Le diría al compañero que no se burlara más de él porque las personas tienen sentimientos.

-¿Eso sería tener un gesto amable o no?

O-Sí. ¿Sí?

-¿Por qué Andrés?

M-Porque estaría ayudando a una persona.

- Ah, bueno, porque estaría ayudando a una persona, ¿cierto? ¿A qué persona? Pues a la persona que primero no entendió y que se burlaron de ella por no haber entendido. ¿Listo? ¿Ha pasado esta situación en algún momento? ¿Así tal cual?

¿No?

¿Puede llegar a pasar?

O- A mí sí.

-Claro, ¿a ti sí te ha pasado?

O- en el otro colegio.

-Tú has sido un niño que no ha entendido y se han burlado de ti. ¿Y tú cómo has actuado?

O- Mal.

-¿Pero cómo es actuar mal? ¿Te has sentido mal, pero cómo has actuado?

O- Me enojo.

- ¿Te enojas? ¿Tus compañeros de pronto se dieron cuenta y te ayudaron?

O- Uno sí.

- ¿Uno? Bueno, entonces, ¿para qué es esto? Para que de pronto si ustedes ven una situación particular, ustedes puedan también ser amables.

¿Qué significa ser amables? Sebastián, ¿qué significa ser amable?

N- Tener un gesto de amabilidad y ayudar a las personas.

-Bueno, podemos ayudarle a las personas que más... ¿Cómo más es amable? Cuando decimos sí a esa persona sí es amable.

J- Tener respeto a las personas.

Respeto.

O- Ayudar a las personas mayores.

- Bueno, no solamente a las mayores.

H- Cuando uno ayuda a la gente y la trata con respeto.

-Muy bien. Listo, Andrés, ya puedes salir del círculo.

Vamos a hacer otra situación sencillita. Estas son las más sencillitas. Ya con estas terminamos

nuestro ejercicio. Luego yo les socializo que encontramos. ¿Quién no ha pasado al centro?

O- No, Sara ya. Sí, ya.

-En una ocasión, pero... Listo, no importa, no importa. No tienen que pasar absolutamente todos. No importa. Si quiere, Guadalupe pase al centro. No importa, no importa porque no estamos planteando una situación para que cada uno pase.

Bueno, vamos a escuchar la situación para Guadalupe.

Es el cambio de hora para iniciar la clase de educación física. Tú y tus compañeros salen corriendo hacia la cancha porque hay un partido de interclases. Vamos a hacerte cuenta que ya empezamos las interclases, ya estamos en partidos. En el camino ves a Pablo, un compañero que lleva varios libros hacia la biblioteca. Entretanto, Pablo se tropieza con una escalera y se caen todos los libros al piso. Tus amigos te gritan para que te apures y llegues rápido a la cancha o se quedarán sin participar en el partido. Pero tú ves que Pablo está solo, con mucha pena y tratando de recoger todo rápido antes de que los demás pasen y pisen los libros. Tus amigos te vuelven a llamar, o sea

los que están en la cancha, pero Pablo sigue ahí en el piso con los libros.

¿Qué decisión tomarías para tener un gesto de amabilidad y al tiempo? ¿Cómo se lo explicarías a tus compañeros del equipo? Vamos a hacer un recorderis.

Ya, digamos, timbraron ahorita es el cambio para educación física. Todos salen corriendo a la cancha, las interclases van a ser acá. Ustedes van a competir, pero en el camino usted ve que un compañero se tropieza, se caen los libros. Él está apenado porque uno se cae y le da pena con las demás personas. Está intentando recoger todo. Pero tú estás en este afán, Sebastián, de irte rápido para la cancha o de ayudar a Pablo que está teniendo un inconveniente. Entonces, los niños del equipo la llaman para que usted rapidito llegue. Y por otra parte ve que Pablo está intentando recoger todo rápido para llevar los libros a la biblioteca.

Vamos a dividir la pregunta en dos. ¿Qué decisión tomarías para tener un gesto de amabilidad?

Ñ- Ayudar a Pablo.

-¿Ayudar a Pablo?

Ñ-Sí.

-Entonces, ¿qué harías tú? Digamos que vas corriendo para la cancha y te detienes porque ves a Pablo. Entonces, ¿qué harías tú?

-Pues, ir corriendo donde está Pablo y ayudarlo a recoger los libros y a llevarlos a la biblioteca.

- ¿Y si tus compañeros dicen, Guadalupe, rápido, que vamos a perder por doble w? ¡Uy, córrale, córrale! ¿Tú qué harías ahí?

Ñ- Pues, les explicaría que les estaba ayudando a un compañero.

-¿A quién le explicarías que estabas ayudando a un compañero?

Ñ- A mis compañeros. A los compañeros del equipo.

- ¿Y a quién más le podrías explicar? Si están en un equipo que va a jugar interclases, ¿a quién más podrías explicar lo que pasó?

Ñ- Al equipo. Al otro equipo.

-¿Al otro equipo?

Ñ- Sí, y al equipo donde estoy.

-Pero el otro equipo puede decir, ¡Profe, pero mire, ya se pasaron dos minutos!

- ¿A quién más le explicarías?

Ñ- Al profesor.

-Ah, bueno, al profesor que es el encargado de organizar los equipos. ¿Qué pasaría si, por ejemplo, el profesor le dice, pero Guadalupe, ya pasaron dos minutos y ustedes pierden por doble U? O sea, doble U significa que cuando no llegan todos los integrantes del equipo, inmediatamente el otro equipo gana. Entonces, asumamos que perdieron ustedes y ganaron los otros de una vez por el hecho de que no estuvieron todos en ese momento.

Ñ- Pues, le explicaría que le estaba ayudando porque se había tropezado y entonces, por la culpa de que se le cayeron todos los libros, no iba a tener tiempo. Entonces, le voy a ayudar.

-Bueno, muy bien.

-Nicolás, para tener un gesto de amabilidad, ¿no?

I- Por ejemplo, yo lo que haría en esa situación era ayudarlo rápido a recoger los libros y le ayudaría a recoger algunos y luego ir al partido.

-O sea, tú le ayudas a recoger rápido, los llevas a la biblioteca y sales al partido. Listo.

Joan.

O- Pues, si les tuviera que explicar, le diría a mis compañeros y a mi...

-¿Al profe o a quién?

O- Al profe y al...

- ¿Al árbitro, al equipo, a quién?

O-Al... Al capitán del equipo. Al capitán, está bien bueno.

-Brayan, ¿alguien que de pronto actúe de manera diferente? A ver, Brayan.

H- Pues, yo le ayudaría al compañero. Le ayudaría a recoger los libros. Si tenía hojas tiradas, le ayudaba a ordenarlas. Le digo si se pegó, si está bien. Y, pues...

- Ah, bueno, muy bien. Te preocuparías por su salud física.

H- Y le ayudo a llevar los cuadernos a la biblioteca. Y si perdemos el partido, pues yo estaría tranquilo porque perdemos, pero con la dignidad.

-Muy bien. Ve que es un gesto amable por alguien que necesita ayuda.

O- no es una champion, es un juego para uno divertirse.

-Ah, bueno, es un juego para uno divertirse. Muy bien, no van a ganar acá medallas de oro ni de nada. No tengo medallas. Sino que van... ¿Ustedes? Brian. Entonces, eso es muy importante tenerlo presente.

I- Y me parece bien lo que hace Brian de pronto, porque Brian no juega.

-Pero asumimos como si de pronto hubiera un juego que a él le interesara, porque de repente... De repente puede no interesarle el fútbol, que es algo que está bien. No a todos les tiene que

gustar el fútbol. Pero puede pronto interesarle otro deporte en el que... O de pronto en música. También se puede trasladar a otros escenarios. ¿Listo? Bueno, ya puede salir Guadalupe del círculo. Muchas gracias, ya finalizamos.

Gracias por participar en este proceso. Ya luego pues yo les voy a compartir qué análisis hicimos, a qué conclusiones llegamos. Y ya.

De pronto, ya que estamos acá reunidos. Que... Porfa chicos, dos minuticos y ya. ¿Qué pueden concluir? Concluir es que... ¿Qué puntos pueden tener presente de estas sesiones que realicé con ustedes, con situaciones? Que si bien no se están presentando, pueden llegarse a presentar.

O- Hablar con las personas y al momento de hablar con las personas, escuchar lo que las personas dicen para que lo que las personas harían. La amabilidad de las personas.

-Bueno, muy bien.

Y en general, ¿qué concluyen con todas estas sesiones que hicimos?

I- Pues es como para aprender uno a ser amable. Es como para uno saber cuándo nos lleguen,

-esperen, esperen

I- ya sabe uno cómo hacer las cosas y no embarrarla

-Y no actuar por impulso, ¿cierto? Porque a veces nosotros nos llenamos es de rabia y queremos

decir cosas o pegar o... Y controlarnos y no...

H- Para controlar las emociones.

- Muy bien. Para saber qué estoy sintiendo y controlarme para luego sí reaccionar, Alejandro. Para dialogar. ¿Listo? Muy bien. Gracias, queridos, queridas.

Anexo G

Diario de campo

22/02/26
Tema Cartografía social. Habilidades: autoconciencia, interacción, seguridad.
Desarrollo de la sesión: Los estudiantes estuvieron con buena actitud, no se opusieron a las ejercitaciones de entrada, estuvieron atentos.
Tuvieron una buena ubicación con el mapa.
Al primer círculo que, a pesar de ser más que los otros, ellos no dialogaron con sus compañeros sobre sus sentimientos, perspectivas y los valores.
Preguntaron entre sí si estaban o no de acuerdo. Los niños identificaron como seres individuales en el ejercicio de haber de autoconciencia.
Hubo algunos estudiantes indiferentes en el ejercicio, no participaron. Muchos estaban quedando con su equipo.
Al final lo costó verbalizar, aquellos momentos o situaciones en los cuales se fue hablando de él, se le hizo un rubro en la garganta y no comentó nada más.

Les gusta las espacios donde "no hacen falta".
Declararon acontecimientos del año pasado donde se han sentido vulnerados por algunos profesores.
Inicialmente, empezaron el trabajo muy individual a hacer las cosas, ellos solitos, todo fue quieto, equipo por equipo, no hablaban, solo dibujaban los casos asignados.
Hubo algo particular y es que los chicos se sienten "golpeados" mentalmente, "juegan", no se sienten bien con algunos compañeros porque no les permitía participar de una manera activa.
Conclusiones: Dentro de las conclusiones que hubo por equipo, sus percepciones son muy generales respecto a lo que pasa en su comunidad.
Al pasar de ser estudiantes del grado sexto, los niños mucho verbalizan que sienten que están se sienten.
Hoy se profundizaron mucho en la pregunta.

para que den una respuesta contundente.
Algunos estudiantes estuvieron indiferentes al desarrollo de la actividad. Respondieron a medias o no dibujaban, se sentaban en las sillas o se alejaban del equipo.
Lo bueno fue que se interesaron por conocer la perspectiva del otro, cuando entendieron bien el ejercicio, tomaron la iniciativa de plantear mejor sus sentimientos.
Reconocieron puntos en común en los lugares de la escuela y cómo se sienten allí.
Reconocieron que juegan bingos, los problemas peligrosos que se pueden presentar en la escuela y recordaron experiencias anteriores.
Incluso habrán que en una estudiante nueva, mencionó que en su anterior escuela si se burlaban de ella.
Los chicos mucho trabajaron en equipo y valoran las opiniones de los otros en lo que les permitan jugar o relacionarse.

con sus compañeros.
Lo más fue que no pudo estar todo el tiempo en las intervenciones que ellos hicieron.
Lo más fue que el tiempo no fue suficiente, pues los estudiantes pasaron bastante tiempo haciendo las conclusiones.
Códigos:

22/02/26. Tema Cartografía social.
Desarrollo: Inicialmente, le comentó a los estudiantes que iban a desarrollar, de qué manera y cómo se iba a llevar a cabo el ejercicio.
Desde el principio, los estudiantes estuvieron unidos y estaban atentos. Sin embargo, algunos actuaron en una actitud indiferente, no respondieron a todo, decía que no valía. Me causó un interés particular porque él ha mencionado que en ocasiones se ha sentido mal y le ha hecho maltrato a los que están. Por fin en el ejercicio, no quiso participar de manera activa, no dio a conocer de manera abierta cómo se ha sentido respecto al relacionamiento con sus compañeros, estuvo apático.
Se va estar haciendo conclusiones, ejercicios.
En general, fue un grupo que estuvo bastante tranquilo, hubo algunos descontentos.

pero, en general, estuvieron de acuerdo en gran parte de las cosas.
Mencionaron que anteriormente, un estudiante de 5° del año pasado se burlaba de ellos y los pegaba.
No estaban en los ideas ni en sus sentimientos.
Cuando los llamé la atención por la manera en que estaban sentados o que estaban más lentos y se molestaron.
Lo bueno es que gran parte de los ejercicios los desarrollaron bien, dieron a conocer sus ideas, argumentaron por qué sus lugares representan su identidad en la escuela.
Hubieron de experiencias de años anteriores.
Sitúan los lugares, sus sentimientos y se retroalimentan frente a cada situación.
A pesar de su activa participación,

se percibe que los chicos muchos expresan a fondo a aquellas situaciones negativas por las que han pasado.
Mencionaron su relación con sus compañeros como "en algunas ocasiones donde se presentaban situaciones de molestia o confrontación".
Lo malo es que algunos estudiantes tomaron el ejercicio a modo de burla y se relajaron demasiado.
Lo bueno es que tomando la oportunidad de poder hablar abiertamente sobre esas situaciones específicas, se expresaron más y consideraron cosas más generales.
Es evidente que parte del sesión ha desplazado la interacción con otros por la interacción con el profesor a partir de jugar en línea.
El punto de encuentro de los amigos.

más "activo" es la cancha. Al parecer, el deporte es lo que encuentran en común para relacionarse con otros.
Hubo comentarios ordinarios como: el baño es un lugar bueno para ir a cagar.

02/03/2026
Tema: Sesión 1. Habilidad: Control de la agresividad.
Desarrollo: Explicar que iban a desarrollar el paso a paso y de qué manera les iba a servir la actividad.
Los niños estuvieron en otra actitud del inicio en el salón.
Cuando empezó a narrar la situación, los estudiantes abrieron varias preguntas que ellos más o menos les surgieron en la elaboración de la actividad.
En el círculo de los niños, quien más le interesó su reacción fue golpearse o "despertarse" con la presión de la historia del dolor.
Le hice varias preguntas para intentar comprender la historia, en relación con los estudiantes, quisieron participar y, la mayoría, estuvo de acuerdo en que la primera que hicieron era pegarse a la persona o se directamente desde su presencia más que supe.

Hubo desacuerdos, algunos se dirigieron directamente a la persona y al contrario, otros le habrían de vuelta al golpe y después con el contrario.
Después de haber tenido una conversación extensa y para evitar que siguieran en el mismo círculo de las mismas ideas, intenté hacer preguntas que le permitieran a Jairo, recordar el problema de una manera diferente.
Cuando lo contaba el giro a Jairo sobre cómo en otra situación el directamente se dio cuenta que lo primero o culparlos por eso, decía que así ellos naturalmente como lo han entre sus acontecimientos.
Cuando él mencionó esta situación, también se reconoció cuando había rubio y le permitía, aunque sentía de su sentir en otras ocasiones.
En ese momento, los demás, obviamente, tuvieron una reacción sobre todo y después que primero hay que culparlo y después.

que podían hacer en una situación de esa manera.

Dentro del ejercicio, los estudiantes, a pesar de no estar dentro del círculo, estuvieron participando y escuchando a sus compañeros. En un momento, Hilaria estuvo contando algo y empezó a reírse o a hacer otros cosas.

Lo bueno: En general, los 4 estuvieron muy atentos, participativos, escuchando las perspectivas de sus compañeros. Se dieron cuenta que estuvieron en acuerdos y desacuerdos. Fue muy importante que Julián, el est. que estuvo en el centro, logró llegar y recordar cómo debía solucionar el problema. También pudo recordar cómo se pone el cuerpo, cómo se hace. Recordó al color cuando tiene rabia.

Lo malo: El tiempo fue corto. Como los 4 empezaron a hablar inmediatamente

pasados y extendió un poco más la información y algunos estudiantes se cansaron, se acostaron en el piso o intentaban hablar entre ellos. Lo bueno: La solución de Julián integro el conocimiento de su sentimiento de ambigüedad y solución de problemas.

06/03/2026

Tema: 11ª sesión. Habilidades: control de la agresión. Desarrollo: Le indiqué a los estudiantes la metodología de la actividad. En esta ocasión, Brian fue al centro y le costó mucho dejar de recordar como en ciertos puntos, discutieron con la persona.

Estuvo muy tranquilo, no respondió en repetidas ocasiones que estaba bien responder con golpes. Pudo explicar que si se sentía se relajaba con su compañero, en el aula hace una semana ya había comentado que no se sentía bien

porque le echaron la culpa de un mal comportamiento.

Ante todos los parámetros o posibilidades, expresó el enfado que el colegio nunca hace nada, justificando que una suspensión o expulsión no, no hay. Pudo decir que el no está en la institución y que finalmente hay que resolver las cosas a los golpes.

Como si que estaba muy cerrado a analizar la situación planteada, le di la palabra a otros compañeros. En eso, Nicolás justificó los golpes y argumentó que solo era una suspensión que no podían hacer más.

Por otra parte, los estudiantes afirmaron que cuando un problema, lo máximo que hacen los directivos es suspender a los estudiantes.

por un par de días.

Siendo que la posición de Brian respecto a la reacción por parte de los golpes puede ser una respuesta a las ocasiones en que algún compañero le ha dicho algo.

Cuando se cambió el chip, empezaron a notar que solucionar problemas por medio de golpes o insultos no solucionan las cosas, sino que puede generar más problemas. Se comenzaron a hacer otras suposiciones sobre la situación planteada. En este primer ejercicio, los compañeros se centraron en las ideas que de la primera persona y desde allí empezaron a fortalecer una primera idea.

Lo positivo: hubo buena participación del grupo, se pudo recordar algunos experimentos que han tenido los estudiantes con este tema.

lo negativo: Como pasaron mucho tiempo hablando y dando vueltas a ideas sobre golpes o insultos, se quedaban solo allí. Incluso, con la mediación, seguí con esta idea la sesión se alargó más de lo esperado, de manera que algunos chicos se tendieron a cansar al final.

13/03/2026

Tema: 2ª sesión. Habilidades: Modulación de la ira, comunicación empática.

Desarrollo: Se abrió el círculo con los participantes se recordó la dinámica del ejercicio y pasó a plantear la situación. Inicialmente, Sebastián, que estaba dentro del círculo, pidió brindar una respuesta sobre cómo se sentía y pidió ayuda. Le pregunté si se sentía cómodo por la participación, pero dijo que estaba positivo, pero un momento en silencio a luego se abrió un poco más a participar. Después de ser analizado, concluí pedir ayuda de una vez a algún docente.

Los demás compañeros estuvieron participando. Me pareció curioso que ellos, nuevamente plantearon la idea de suspender (segundo al otro porque así en la manera más efectiva de calmarse, frotando en las ideas de que algo es bueno y malo).

Como a Sebastián le estaba costando expresar sus ideas, escuchamos a los demás compañeros y dieron cuenta de lo importante que es calmarse y la manera de hacerlo, porque ellos iban directamente mencionando de qué manera podrían ayudarlo o motivarlo en el papel de mamá y papá para dialogar cuando vienen cosas.

Para plantear la segunda situación, como empatía, los estudiantes se mostraron muy atentos y siguiendo al orden de los acontecimientos, la segunda situación se situó en un evento que les pasó con anterioridad. De todas formas, que estaba en el centro, se mostró muy asertivo. En general, varios estudiantes mencionaron que era importante mencionar al compañero que se encontraba, que se tranquilizara sin

embargo, los cuatro identificaron de qué manera una persona puede tranquilizarse con esta situación.

Lo bueno: los participantes estuvieron muy atentos a los acontecimientos y situaciones, hubo una buena relación de las situaciones un momento de su vida.

Desarrollo: Se recordó la importancia de hacer de expresar los sentimientos y de observar. Es precisamente, con la 2ª habilidad, educarse más atentos a relacionar la situación con empatía. Se ellos los estudiantes ya empezaron a hacer un análisis de la mejor manera de resolver un conflicto.

Lo negativo: Algunos estudiantes justificaron la violencia porque se "meten" en algo que les pertenece. Algunos estudiantes dicen respuestas sueltas y los cuatro expresaron sus ideas.

13/03/2026

Tema: 2ª sesión. Habilidades: Modulación de la ira, comunicación empática.

Desarrollo: Le comente a la 2ª persona cómo era la dinámica del ejercicio. En general, los cuatro plantearon cómo se calmaban ante la situación, pero en sus respuestas, se reflejaba que estaban directamente a pedir ayuda a algún integrante de la institución.

Fue curioso que inicialmente Nicolás dijo a conocer que primero pensaría mejor las cosas. Sin embargo, luego mencionó que le disgustaba con la persona, argumentando que preguntó al otro en caso de que no le desobedeciera al burlarse de la palabra a sus otros compañeros, a algunos de ellos les costó identificar de qué manera o cómo se calmaban. Es decir, ellos decían que se calmaban, pero por los trucos de qué teníamos o cómo (llorando, respirando, etc.) Cuando

al ejercicio, empezaron a mencionar de qué manera ellos se calman o qué hacer para sentirse más tranquilos. Lo curioso fue que inicialmente Nicolás se centró en pedir ayuda a luego en desobedecer. Es curioso que el primero en la institución, pasaron a que en la escuela no se han dado a dar, que lo que hacen es una suspensión y ya, y para no dar relevancia al acontecimiento mismo de lo que implica ayudar a una persona.

En cuanto a la segunda situación, Sebastián fue claro y se pudo observar que le daba gusto a su compañero. Sus otros compañeros dieron cuenta de lo importante que era acompañarlo en ese momento.

Gran parte de los estudiantes se relacionaron con este acontecimiento con situaciones pasadas. Asimismo, mencionaron que a pesar de que los animales mueran, quedan en sus acciones

Me pareció curioso que al momento de plantear como solución comprar un perro y regalarlo, fue una oportunidad para hablar sobre las mascotas en que mencionaron algunas situaciones. Algo que no mencionaron es que no se escuchó es que ellos dialogaron después con sus compañeros, solo en el momento. Lo bueno: hubo buena participación del grupo. En general, intentaron buscar su análisis de manera tranquila y mirando los 4 procesos a los que podían acudir cuando algo se presenta.

Lo malo: hubo mucho desorden. 3 estudiantes estaban subrepticio al ejercicio con comentarios y cosas que no debían hacer. Empezaron en una gran impetuosidad cuando estaba narrando la situación del perro. En algunos se cuestionó al perro y los cosas se puso de pie. Pero en general, intentaron participar y

hacer el hilo conductor. Se relacionaron pensamientos con el ejemplar del perro, contaron sobre experiencias al respecto y su relación con mascotas actuales.

25/03/2026

Tema: 3ª sesión. Habilidades: comunicación asertiva y afrontamiento del temor.

Desarrollo: Nuevamente recordé de qué manera se iba a desarrollar el ejercicio. En esta ocasión, lo plantee a Alejandro que se había en el círculo para analizar la situación. Inicialmente, él estaba un poco nervioso, pero atento a los detalles que se iban narrando. Después de una segunda, dio su impacto y enfatizó en que lo había respetado a su compañero. De primera, consideró que debía hacerlo solo con el estudiante que hizo el comentario. Sin embargo, luego se dio cuenta que al resto de compañeros (los demás que se burlaron) también se estaban equivocando

Para él fue fácil reconocer que su compañera podía notar su ansiedad por su expresión. Cuando él le palabras a los demás compañeros, ofrecieron puntos que complementaban la idea inicial de Alejandra. Incluso, plantearon que habían para acabar el problema de "nada". En general, estuvieron muy atentos durante la primera situación.

En el segundo espacio de la sesión, algunos compañeros estuvieron desinteresados, pero decidieron escuchar en el espacio y no participar de manera activa.

Emily estuvo calmado al identificar que había hecho algo además con cómo se sentía. De entrada dio a conocer que se sentía inseguro de sí mismo, también, intentó resolver el problema. Sin embargo, en un momento se quedó callado porque no sabía qué responder respecto a la situación. De ahí que, procedió a dar la palabra

a los compañeros. Algunos mencionaron la importancia de reflejarlo a su docente. Una vez escuchados los opiniones de los compañeros, Emily realizó algo importante: reconoció el error, dispuso a mirar la manera más efectiva para hacerlo.

Los juicios de sus compañeros no parecen reflejar un cambio en otras perspectivas más que tenían.

Lo bueno: los estudiantes, a pesar de estar un poco nerviosos, resolvieron la situación reconociendo se como seres humanos que están, que cometen errores y que pueden usar el diálogo como herramienta efectiva.

Fue interesante que otros mismos plantearon la situación desde otra perspectiva: si la profesora no hubiese dado otro caso, que implicó que pensaran en otra alternativa para resolver de manera correcta a la situación.

Alejandra es un estudiante serio, pero participa de manera activa cuando fue su turno.

Se escucharon y escuchan, se interesan por participar y están muy atentos a los acontecimientos que se narran.

En un momento entró un estudiante al salón. A los estudiantes les quedó un poco de gracia verlo correr y hablar solito, pero lo recibieron con cariño e intentaron estar pendiente de él. Ninguno tuvo la intención de sacarlo del salón.

Lo malo: algunos estudiantes no están interesados y, por ende, no participan activamente de la propuesta. Cuando se discuten se acuestan o empiezan a hablar.

Se venon persuasivos, intentando analizar de la situación desde ángulos para darles una respuesta

partinente.

26/03/2026

Tema: 3ª sesión Habilidades comunicativas: asertiva y afrontamiento del error. Desarrollo: Indiqué nuevamente en qué consiste el ejercicio porque hubo 2 estudiantes nuevos.

Con la primera situación, estuvo Thomas en el centro. Antes de responder estuvo pensativo y lo primero que respondió fue que se sentía triste. Una vez di dirección de materia a la pregunta, comentó que intentaba. Hubo un reconocimiento sobre el error cuando mencionó que se dudaba con los compañeros, como no tenía otra solución y para que no se sintiera presionado, pedí a preguntarle a sus compañeros y no que otros ideas surgieran.

Dentro de las respuestas de los compañeros, se puede ver que piensan en dialogar con la

nuestra y poder mejorar la situación. Dentro de las respuestas coincidieron en que podrían estar para hacer otro día todo el trabajo, asumir toda la culpa para que sus compañeros no se queden mala nota, intentar arreglar su trabajo con las cosas que tenían a la mano y le dieron a su profesora que fue errónea ellos.

Con el planteamiento de la situación de la declaración del punto, también tuvo sentimientos encontrados, pero reaccionó inmediatamente con un calmado. Si bien allí comentó que así se trata con su hermano, le costó poner un límite de manera efectiva. Como se centró en este tipo de respuestas, de la palabra u otros compañeros para ver qué otras soluciones podían encontrarse.

Las respuestas de sus compañeros reflejaron

partes defensivas para que los respeten, mencionando que no hagan lo que ellos gusta que los hagan. Kevin ofreció un buen punto y fue elvarse ellos para calmarse y pensar mejor.

Pudieron identificar que no solo es irrespetuoso quien se burla, sino los demás compañeros que, a través de la risa, apoyan estos comportamientos inadecuados.

Lo positivo: El grupo transitó de un sentimiento de molestia, a un sentimiento de calma en el que pudieron poner un límite de manera respetuosa, así como reconocer cuando se comete un error y ofrecer una disculpa.

Lo negativo: Cuando dan sus respuestas, muestran muy enojados respondiendo a la defensiva.