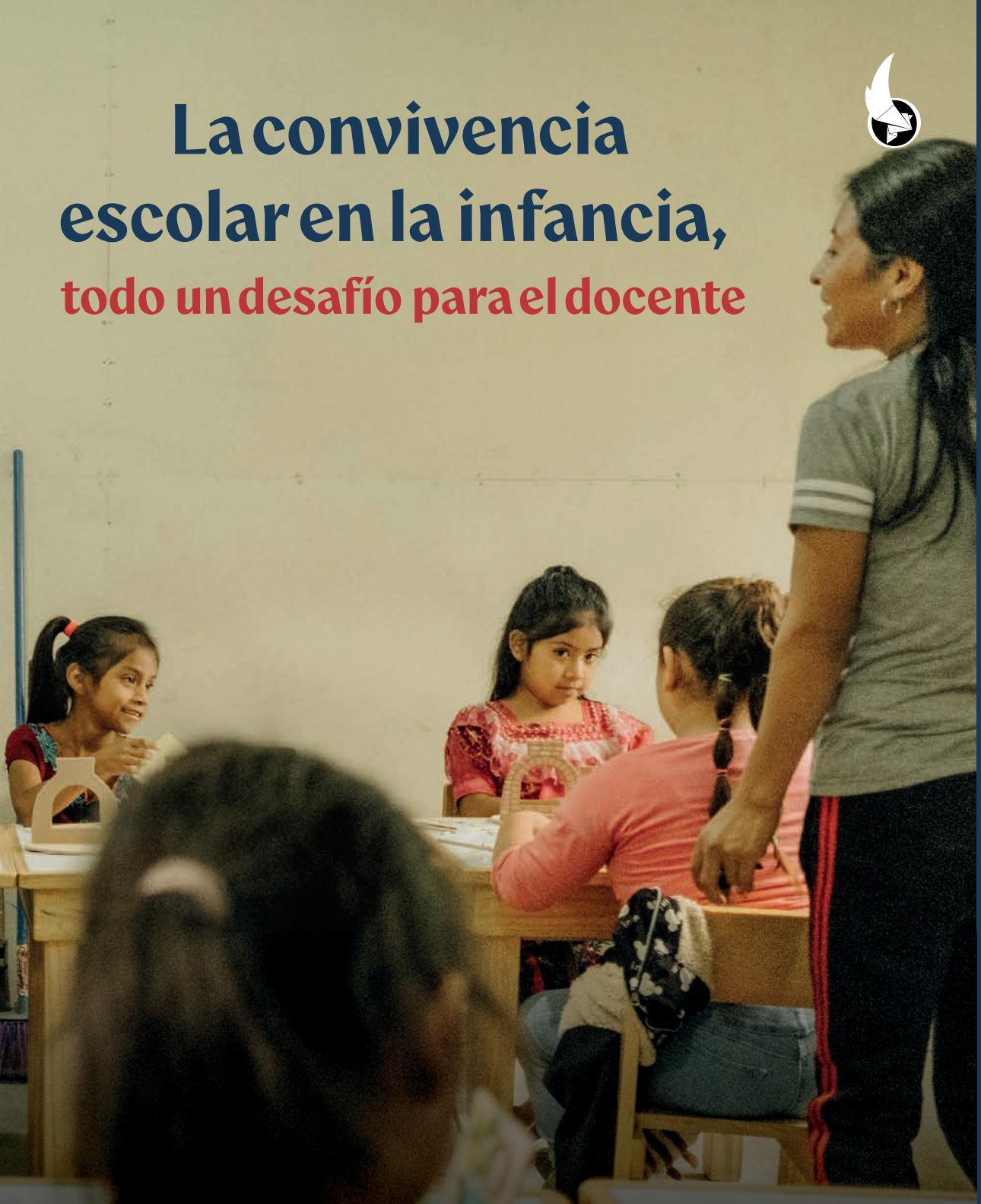
La convivencia escolar en la infancia,

todo un desafío para el docente



Adry del Pilar Calderón Serrato
Daniela Alejandra Montoya Pertuz
Andrea Catalina Bustamante Parra

INVESTIGACIÓN
CIENCIAS SOCIALES

ADRY DEL PILAR CALDERÓN SERRATO

Especialista en Educación Superior a Distancia, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Administradora de Empresas, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

adelpilarcalderon@unimonserrate.edu.co

https://orcid.org/0009-0005-6278-3092

DANIELA ALEJANDRA MONTOYA PERTUZ

Licenciada en Educación Básica Primaria, Fundación Universitaria Monserrate-Unimonserrate.

damontoya@unimonserrate.edu.co

https://orcid.org/0009-0005-0967-7768

ANDREA CATALINA BUSTAMANTE PARRA

Magíster en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de La Rioja. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Piloto de Colombia. Licenciada en Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigadora Junior (IJ) ante Minciencias convocatoria 957 de 2024. Miembro fundador del grupo de investigación CIFES e investigadora del grupo de investigación SIEK Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación. Profesora de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, Facultad de Estudios a Distancia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

andrea.bustmante@uptc.edu.co

https://orcid.org/0000-0002-1387-866X





La convivencia escolar en la infancia,
todo un desafío para el docente

Adry del Pilar Calderón Serrato
Daniela Alejandra Montoya Pertuz
Andrea Catalina Bustamante Parra



Uptc
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEDUCACIÓN

EDITORIAL UPTC

La convivencia escolar en la infancia,
todo un desafío para el docente

Adry del Pilar Calderón Serrato
Daniela Alejandra Montoya Pertuz
Andrea Catalina Bustamante Parra

CIFES
Colectivo de Investigación en Formación Educativa y Social

Enfoque: Investigación
Área OCDE: Ciencias Sociales
Subárea: Ciencias de la Educación
Colección Subcomité Facultad de Estudios a Distancia - FESAD

La convivencia escolar en la infancia, todo un desafío para el docente
School coexistence in childhood, a challenge for teachers

Primera Edición, 2026
Versión digital (ePub)

© Adry del Pilar Calderón Serrato, 2026
© Daniela Alejandra Montoya Pertuz, 2026
© Andrea Catalina Bustamante Parra, 2026
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2026

ISBN (ePub) 978-628-7863-84-2

Proceso de arbitraje doble ciego
Recepción: agosto de 2024
Aprobación: mayo de 2025



Hecho en Colombia - Made in Colombia

La convivencia escolar en la infancia, todo un desafío para el docente/ School coexistence in childhood, a challenge for teachers/ Calderón Serrano, Adry del P; Montoya Pertuz, Daniela A, Bustamante Parra, Andrea C., Tunja: Editorial UPTC, 2026. 176 p.

ISBN (ePub) 978-628-7863-84-2

Incluye referencias bibliográficas

1. Convivencia escolar. 2. Habilidades socioemocionales. 3. COVID-19. 4. Estudiantes de primaria.

(Dewey 372) (THEMA:JN – Educación/ Ciencias de la Educación/ Pedagogía)

Rector UPTC
Enrique Vera López

Comité Editorial
Carlos Mauricio Moreno Téllez
Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez
Directora de Investigaciones

Óscar Pulido Cortés
Delegado Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín
Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez
Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez
Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez
Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal
Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar
Representante Área Artes

Edgar Nelson López López
Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sanabria
Representante Grupos de Investigación

Editora
Bertha Ramos Holguín

Corrección de Estilo
Felipe Chavarro López

Asesor de arte e imagen
Pedro Alexander Sosa Gutiérrez

Imagen carátula
Imagen elaborada con IA licencia Unsplash

Diseño y Diagramación
Aura Patricia Sarmiento Hernández

Subcomité Especializado de Evaluación de obras de la FESAD

Hugo Hernando Mendoza Vargas
Presidente del Subcomité - Decano - FESAD

Yusely Johana Sánchez Hernández
Secretaria del Subcomité - Directora CIDEA - FESAD

Herberth Jesús Cárdenas Ramírez
Editor del Subcomité Editorial

Nelly Estella Pardo Espejo
Representante grupos de Investigación Facultad

Israel Moreno
Representante editores revista de la facultad

Libro resultado del proyecto de investigación "Percepciones sobre educación inclusiva una realidad del maestro en el aula" DIN – SGI 3786

Citar este libro / Cite this book
Calderón Serrano, A.; Montoya Pertuz, D. A & Bustamante Parra, A. C. (2026).
La convivencia escolar en la infancia, todo un desafío para el docente. Editorial UPTC Tunja
https://doi.org/10.19053/uptc.9786287863842

Libro financiado por el Subcomité de obras de la Facultad de Estudios a Distancia- FESAD. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor.
Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Editorial UPTC
La Colina, Bloque 7, Casa 5
Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
https://editorial.uptc.edu.co

Resumen

El libro es resultado de la experiencia investigativa desarrollada por las autoras en una Institución Educativa de la ciudad de Bogotá, que hizo parte de su proceso final de formación como futuras licenciadas en Básica Primaria. La experiencia estuvo enmarcada en el convenio interinstitucional entre los programas de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- UPTC y la Fundación Universitaria Unimonserrate, su objetivo general fue fortalecer las habilidades socioemocionales en estudiantes de segundo y quinto grado de primaria para mejorar la convivencia escolar en el escenario de la pospandemia. Se presentan, en cinco capítulos, la contextualización y descripción del problema, la fundamentación teórico-conceptual, los materiales y métodos, el análisis y la implementación, y las reflexiones finales. Como hilo conductor de la propuesta pedagógica, se proponen, los valores enmarcados en el PEI de la institución y la ruta de atención señalada en el manual de convivencia, y como ejes centrales los valores institucionales, lo que permitió identificar las tensiones y conductas disruptivas que impactan la vida escolar; El análisis se llevó a cabo a partir de una triangulación de las categorías de análisis de la investigación: convivencia escolar, habilidades socioemocionales y COVID- 19. El marco metodológico adopta una investigación cualitativa, tipo de investigación acción idóneo para el ejercicio de observación, planificación, acción y evaluación, que permitió aplicar talleres encaminados a fortalecer las habilidades socioemocionales, promoviendo los valores y principios para una vida escolar armónica; La experiencia resalta la necesidad de consolidar competencias como la empatía, el trabajo colaborativo, el autocontrol y la comunicación asertiva para aprender a gestionar conflictos de manera pacífica mediante la conciliación y la mediación. Como resultado del

proceso investigativo, se evidenciaron avances en el reconocimiento y respeto por la diferencia, ya que los espacios de encuentros pacíficos permitieron ayudar a replantear y a reconstruir saberes, conocimientos y, pensamientos desde lo colectivo.

Palabras clave: convivencia escolar; habilidades socioemocionales; COVID-19; estudiantes de primaria.

Abstract

The book is the result of research conducted by the authors at an educational institution in Bogotá, which was part of their final training process as future primary school teachers. The experience was part of an inter-institutional agreement between the Primary Education Degree programs at the Pedagogical and Technological University of Colombia (UPTC) and the Unimonserrate University Foundation. Its overall objective was to strengthen the social-emotional skills of second and fifth grade primary school students in order to improve school coexistence in the post-pandemic scenario. The contextualization and description of the problem, the theoretical and conceptual basis, the materials and methods, the analysis and implementation, and the final reflections are presented in five chapters. The values outlined in the institution's PEI and the care pathway outlined in the coexistence manual were proposed as the guiding thread of the pedagogical proposal, with institutional values as the central axes, which made it possible to identify the tensions and disruptive behaviors that impact school life. The analysis was carried out based on a triangulation of the research analysis categories: school coexistence, social-emotional skills, and COVID-19. The methodological framework adopts qualitative research, a type of action research suitable for observation, planning, action, and evaluation, which allowed for the implementation of workshops aimed at strengthening social-emotional skills, promoting values and principles for a harmonious school life. The experience highlights the need to consolidate skills such as empathy, collaborative work, self-control, and assertive communication in order to learn how to manage conflicts peacefully through conciliation and mediation. As a result of the research process, progress was evident in the

recognition and respect for difference, as peaceful meeting spaces helped to rethink and reconstruct knowledge and thoughts from a collective perspective.

Translated with DeepL.com (free version)

Keywords: school coexistence; socio-emotional skills; Covid-19; elementary school students.

CONTENIDO

CAPÍTULO I.
Introducción: reconociendo el contexto de las habilidades socioemocionales 19
Contextualización 21
Descripción del problema 24

CAPÍTULO II.
Fundamentación teórica: recorriendo el sendero de las categorías de análisis 29

Antecedentes internacionales 31
Antecedentes nacionales 34
Antecedentes locales 37
Pandemia de la Covid-19 40
Aislamiento social 41
Violencia intrafamiliar 42
Habilidades socioemocionales 44

CAPÍTULO III
Materiales y métodos: observando y descubriendo las particularidades del entorno emocional 53

Población 53
Muestra 55
Muestreo 56
Paradigma de investigación 58
Enfoque de investigación 58
Tipo de investigación: investigación-acción (IA) 59
Fases de la investigación 62
Técnicas e instrumentos de la investigación 85

CAPÍTULO IV. 93
Análisis e implementación de resultados: escuchando e interpretando los sentires de estudiantes y maestros..... 93

CAPÍTULO V
Reflexiones finales 153

REFERENCIAS..... 157

Presentación[1]

Adry del Pilar Calderón Serrato[2]
Daniela Alejandra Montoya Pertuz[3]
Andrea Catalina Bustamante Parra [4]

El presente libro es resultado de la experiencia investigativa de las autoras en la elaboración del trabajo de grado para optar al título de licenciadas en Educación Básica Primaria de la Fundación Universitaria Unimonserrate, en convenio interinstitucional con el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Su pertinencia consiste en los excelentes resultados que se lograron, ya que se abordaron temas sumamente relevantes para la formación en educación básica primaria en la actualidad y fue posible dar a conocer una experiencia investigativa enfatizando en la importancia

1 El libro se deriva del proyecto de investigación para optar por el título de Licenciadas en Educación Básica Primaria, Escuela de Educación, Licenciatura en Educación Básica Primaria, Unimonserrate, con reconocimiento de tesis laureada.

2 Licenciada en Educación Básica Primaria. Fundación Universitaria Monserrate-Unimonserrate. Profesora de la Institución Educativa Colegio Parroquial del Inmaculado Corazón de María. https://orcid.org/0009-0005-6278-3092 Correo: adelpilarcalderon@unimonserrate.edu.co

3 Licenciada en Educación Básica Primaria. Fundación Universitaria Monserrate-Unimonserrate. https://orcid.org/0009-0005-0967-7768 Correo: damontoya@unimonserrate.edu.co

4 Magíster en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de La Rioja. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Piloto de Colombia. Licenciada en Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigadora Junior ante Minciencias. Investigadora de los grupos CIFES y Grupo SIEK, Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación. Profesora de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, Facultad de Estudios a Distancia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. https://orcid.org/0000-0002-1387-866X. Correo: andrea.bustmante@uptc.edu.co

de fortalecer las habilidades socioemocionales y el mejoramiento de la convivencia en la pospandemia.

El libro se organiza en cinco capítulos. El primero introduce el contexto, y en él se hace un reconocimiento de los sujetos y de las características particulares y principales del entorno donde se realizó la investigación, lo que permite identificar algunos elementos pertinentes como la ubicación y la realidad social de la institución educativa, la normatividad bajo la cual se guía, como el manual de convivencia y el PEI, la descripción de la población estudiantil y el momento histórico en el cual se situó el estudio. El objetivo planteado fue desarrollar una propuesta pedagógica centrada en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales que, a través de su implementación, aportaran al mejoramiento de la convivencia escolar en niños de primaria de un colegio de Bogotá luego de la emergencia por la Covid-19.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco de referencia, y en él se exponen los antecedentes a nivel internacional, nacional y local, y también las propuestas teóricas en torno a las categorías de análisis trabajadas, como son la convivencia escolar, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la Covid-19. Las investigaciones y los documentos analizados suministraron información amplia y significativa, dieron soporte a la reflexión y posibilitaron formular una respuesta al problema abordado.

En el capítulo tercero se expone el marco metodológico y se enfatiza en la importancia de trabajar el proyecto desde un enfoque cualitativo, dando cuenta de las opiniones y experiencias particulares de los maestros y estudiantes que fueron tomados como muestra de acuerdo a los intereses de la investigación; el tipo de investigación que se abordó es la investigación-acción, pues esta permitió estar en cercanía con la comunidad, lo que favoreció el desarrollo del proceso investigativo a partir de las categorías que se seleccionaron para la investigación.

En el capítulo cuarto se presentan los resultados desde un análisis documental a partir del cual fue posible concluir que la institución instaura

en su PEI y en su manual de convivencia la promoción de valores y de principios que apuntan al desarrollo de una convivencia armónica. Frente a la apropiación de estos, se pudo identificar que, a raíz del aislamiento y del hecho de no generar espacios de relación continua con otros iguales, los niños perdieron el sentido de vivir los valores desde la práctica; a partir de este hallazgo, fue posible reconocer la necesidad de trabajar y consolidar determinadas habilidades socioemocionales que vayan en pro de favorecer procesos de apropiación de los valores y principios que norman la convivencia escolar en el colegio y que indiscutiblemente buscan la gestión pacífica de los conflictos a través de la negociación, la conciliación y la mediación de sus diferencias e intereses particulares, buscando llegar a puntos de acuerdo.

De igual forma, en las entrevistas aplicadas a docentes y estudiantes de los grados segundo y quinto se pudo reconocer que el retorno a la presencialidad después de la Covid-19 supuso un reto para ellos, ya que el desarrollo de las habilidades socioemocionales se vio afectado a causa del aislamiento social, generando un detrimento en la forma de relacionarse con el otro y el aumento de conductas disruptivas que perturban la convivencia escolar. Por otra parte, el diseño e implementación de talleres y su correspondiente evaluación evidenciaron un fortalecimiento en habilidades sociales como la empatía, el trabajo colaborativo, el autocontrol, la comunicación asertiva y otras que se trabajaron implícitamente a lo largo de la propuesta y que permitieron generar espacios de encuentro más armoniosos y pacíficos.

Frente a los procesos de empatía, los estudiantes comprendieron la importancia del cuidado del otro y entendieron que no es obligación aceptar la opinión ajena, pero sí respetarla, pues la diferencia hace parte de la construcción social en el colegio. De igual forma, el trabajo colaborativo les permitió reconocer sus aspectos por mejorar para poder tomar decisiones en conjunto con el fin de alcanzar los objetivos en común que se plantean en las dinámicas escolares. Con relación a la comunicación asertiva, reconocieron que es fundamental la escucha y la atención activa para generar diálogos desde el respeto con sus compañeros y desde el autocontrol, y se concientizaron de que es necesario aprender

a manejar las emociones y los impulsos para pensar con mayor claridad y mantener la calma en situaciones de disgusto.

Finalmente, en el capítulo quinto se dan a conocer las conclusiones de la experiencia realizada en la investigación en torno a los procesos de la convivencia escolar, el desarrollo de habilidades socioemocionales, los impactos de la Covid-19 y la forma en que se lograron alcanzar los objetivos propuestos, así como los aportes que, de seguro, servirán para futuras investigaciones como punto de partida para abordar las emociones en la infancia.

CAPÍTULO I.

Introducción: reconociendo el contexto de las habilidades socioemocionales

La Covid-19 ha sido unos de los sucesos de salud pública más importantes que ha enfrentado la humanidad en los últimos tiempos, entre otras y varias razones, porque afectó distintos espacios de la vida social de las personas a causa del confinamiento implementado para mitigar la propagación de la enfermedad. Una de estas medidas de protección fue el cierre de las instituciones educativas por un período de casi dos años, tiempo durante el cual los estudiantes cambiaron de forma drástica su manera de interactuar con otros, pasando de una relación cercana, cara a cara con los compañeros de clase y maestros, a una mediada por la virtualidad para quienes contaban con los medios tecnológicos para ello.

Al no tener la posibilidad del encuentro físico con sus pares, muchos niños padecieron sentimientos de soledad e inseguridad, lo que afectó el desarrollo de habilidades socioemocionales como la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo, la empatía y el autocontrol de sus emociones, competencias que se van desarrollando en la "interacción diaria con sus compañeros, favoreciendo su aprendizaje, el desarrollo afectivo y emocional" (Motta, 2021, p. 1).

Adicionalmente, se disminuyó la generación de nuevas relaciones interpersonales a falta de poder participar de actividades distintas a las de su hogar y de compartir del trato con personas diferentes a las de su núcleo familiar, surgiendo problemas de estrés e irritabilidad (Londoño

y Ramírez, 2022) y "generando sentimientos negativos como tristeza, aburrimiento, angustia y preocupación" (Cohen, *et al.*, 2022, p. 109) en los niños.

Cuando nuevamente se retornó a la presencialidad escolar en su totalidad, se hicieron evidentes las quejas y los disgustos por parte de los maestros, quienes refieren conductas inapropiadas, como por ejemplo alzar el tono de voz, anteponiendo una actitud desafiante, interrumpir y molestar durante las clases, no cumplir las normas de comportamiento y el uso de un lenguaje verbal indecoroso; de igual forma, demandan el juego agresivo y la intolerancia a la opinión de los demás por parte de los estudiantes, esto como un posible efecto del aislamiento social, fenómenos que fueron visibles en la transición tras la Covid-19, durante la cual se evidenciaron transformaciones en la manera de construir las relaciones interpersonales y el desarrollo emocional, factores que innegablemente afectaron la convivencia escolar.

Este fue el ambiente que se percibió en la práctica docente y que brindó algunos elementos para evaluar la situación actual de la convivencia escolar al interior del Colegio Parroquial Inmaculado Corazón de María en la ciudad de Bogotá. Fue necesario entonces identificar pautas para proponer estrategias que ayudaran a seguir fortaleciendo las buenas conductas de los educandos y sus habilidades socioemocionales, como la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo, la empatía y el autocontrol, así como para ofrecer planes de acción con el fin de mejorar las falencias que se reflejaron en dichos aspectos en aras de seguir construyendo una convivencia sana después del confinamiento, que se adecúe a las características del contexto actual educativo y permita a estudiantes y maestros tener herramientas para enfrentar de mejor manera los retos propios de la vida escolar en esta "nueva normalidad".

El interés del libro surgió durante la realización de la práctica pedagógica de las autoras, en la cual se observaron dificultades en la manera de interactuar de los estudiantes con sus pares, quedando en evidencia "manifestaciones de agresividad, falta de empatía, dificultades para resolución de conflictos, en la regulación de impulsos y episodios de

violencia escolar en la población infantojuvenil" (Troncoso, 2022, p. 96). Todos estos factores de riesgo destacaron la necesidad de identificar aquellas habilidades socioemocionales deterioradas o desaceleradas a causa de la Covid-19 que influyeron de manera determinante en la convivencia escolar cuando se retornó a la presencialidad y al reencuentro de los actores educativos.

Contextualización

La presente investigación se desarrolló en el Colegio Parroquial Inmaculado Corazón de María (Incodemar), ubicado en la calle 44 sur # 28-61 del barrio Claret, zona urbana de la ciudad de Bogotá, en la localidad Rafael Uribe, donde predomina la clase socioeconómica media-baja. Esta institución es de carácter privado y mixto, y presta el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica completa y media vocacional, en jornada única, calendario A. La institución fue fundada formalmente en el año 1957 por el padre Jesús María Marulanda Uribe y hace parte del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB).

Los objetivos institucionales que pretende alcanzar el colegio se fundamentan en la misión y la visión a partir del fomento de los valores y principios cristianos y el verdadero servicio a la sociedad, con el fin de fortalecer el proyecto de vida de los estudiantes en el saber, saber hacer y saber ser y cultivar en ellos el desarrollo de un ser humano más integral (Colegio Parroquial Inmaculado Corazón de María-Incodemar, 2023).

En cuanto a la normatividad bajo la cual se guía la institución, se encuentra el manual de convivencia en su última versión de 2023 y el proyecto educativo institucional (PEI). En primer lugar, el manual de convivencia tiene como referente normativo la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación, el Código de Infancia y Adolescencia, la Ley 1620 de 2013, entre otros; este manual se concibe como un "documento orientador de la interacción social de la comunidad educativa que se basa en las normas de civilidad y respeto mutuo, buscando así el cumplimiento de los principios, criterios, valores y propósitos establecidos en el proyecto educativo institucional" (Colegio Parroquial Inmaculado Corazón de

María-Incodemar, 2023, p. 2). Además, busca promover las competencias ciudadanas, el perdón y la reconciliación, y determinar los mecanismos más adecuados para la solución de conflictos, en aras de desarrollar y mantener una sana convivencia.

En segunda instancia se encuentra el PEI en su última versión de 2021; allí se visibiliza el enfoque que tiene el colegio en el desarrollo humano con fundamento en principios cristianos y ciudadanos y en valores como el respeto, la tolerancia, la honestidad y la responsabilidad, todo ello encaminado a "generar espacios de verdadera convivencia humana" (Colegio Parroquial Inmaculado Corazón de María-Incodemar, 2021, p. 60). En el acompañamiento que se realizó a los estudiantes se percibió que si bien los maestros procuran incentivar dichos valores, no se evidencia una apropiación y práctica de estos en las relaciones que la mayoría de los estudiantes tejen con el otro. Son tan solo algunos niños quienes los interiorizan y realmente los ponen en práctica en su interacción con los demás, reflexionando acerca de su importancia para llevar una mejor convivencia en el interior del aula.

Por otra parte, respecto al momento histórico en el cual se realizó la presente investigación, es pertinente recordar que se situó en un período entre la pandemia y su transición, que se conoce como pospandemia: en este lapso, las cifras mostraron cada día una baja constante en la tasa de mortalidad y de contagios, lo que permitió que el director general de la OMS en Ginebra, el señor Tedros Adhanom (Thomas, 2022) haya dado un parte positivo en el 2022, anunciando que posiblemente se estaba llegando al final de la pandemia.

Para comprender el contexto de esta investigación, es conveniente tener presente que esta enfermedad, causada por el coronavirus conocido como SARS-Co V-2, se detectó a finales de diciembre de 2019 y afectó de distinta forma a cada una de las personas contagiadas, generando una gran tasa de decesos a nivel mundial, emergencia que dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales en el ámbito social, económico, cultural y educativo, conllevando a que los países empezaran a implementar estrategias de bioseguridad como el confinamiento y el

distanciamiento social con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto a nivel local, nacional e internacional (Organización Mundial de la Salud-OMS, 2020).

Dichas medidas generaron la suspensión de clases presenciales y el cierre total de las instalaciones educativas; en consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), así como las instituciones educativas en Colombia, optaron por buscar alternativas para continuar con los procesos de formación de los estudiantes. Una de las soluciones que se implementó fue desplegar la modalidad de aprendizaje a distancia y virtual o aprendizaje híbrido, mediante la utilización de una variedad de formatos y plataformas, lo que convirtió a la educación presencial en una mediada por la tecnología y conllevó a replantear los currículos, el diseño de metodologías y las estrategias de enseñanza y aprendizaje para garantizar que las temáticas establecidas para los cursos siguieran llegando a las casas de los niños y niñas (Hodges, como se citó en Gómez y Chaparro, 2021).

Sin embargo, una vez puesta a disposición de la población colombiana la vacuna contra la Covid-19, el gobierno y las autoridades encargadas activaron el plan para retornar nuevamente a las clases presenciales de forma gradual, progresiva y segura, lo cual condujo a que se emitieran distintas resoluciones y circulares, como la Resolución 1434 de 30 de julio de 2021, donde se convoca a los foros educativos a tratar el tema "retos, desafíos y oportunidades del retorno a las aulas" considerando como objetivo principal la generación de espacios de diálogo para promover una pedagogía del encuentro con el otro donde se restablezcan los vínculos que se pudieron haber fragmentado con la pandemia; esto demuestra el interés y la necesidad del MEN y del Estado por reconstruir la vida socioemocional de la comunidad educativa en aras de generar un mayor bienestar convivencial.

En este contexto, la población con la cual se desarrolló el proyecto de investigación fueron estudiantes del Incodemar que se encontraban cursando los grados de segundo y quinto de primaria; de igual forma, se trabajó con los maestros que acompañaban estos dos grados. Esta

muestra se encontraba atravesando la transición tras la Covid-19 a la "nueva normalidad", que trajo consigo diversos cambios en la vida cotidiana de las personas y, en especial, dejó ver serias modificaciones en el campo educativo, más específicamente, y para propósitos de este trabajo, relacionadas con las alteraciones a nivel de convivencia escolar entre los educandos de dicha institución y sus repercusiones en la armonía, el bienestar socioemocional y la sana convivencia de la comunidad educativa.

Descripción del problema

Durante el retorno a las prácticas pedagógicas de manera presencial, las autoras de este trabajo y maestras en formación para la época pudimos percibir que el confinamiento originado por la Covid-19 trajo consigo transformaciones drásticas en todos los ámbitos de la sociedad, que afectaron de manera aguda a la educación y a las infancias. Por ejemplo, la Secretaría de Educación Distrital-SED (2020) reconoció que "no hay manuales, ni recetas para entender todos los efectos secundarios producidos por el aislamiento físico prolongado, además de las innegables afectaciones en la vida de las personas y los cambios en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje" (párr. 3); estas afirmaciones dejan ver un aire de preocupación que ya se avecinaba en ese momento frente al escenario educativo.

En junio de 2021, *ad portas* de retornar a la presencialidad, la Secretaría de Educación, por medio de la Circular 11 de 2021, promovió la "pedagogía del reencuentro", que buscaba la restitución de los vínculos que pudieron fragmentarse en la pandemia y hacer acompañamiento a las huellas emocionales que pudiera haber dejado el confinamiento en las personas que hacen parte del sistema educativo, una vez más dejando en evidencia una preocupación por los posibles efectos negativos dejados por la pandemia y que ahora probablemente se traslapan al escenario educativo (SED, 2021).

Ciertamente, dichos efectos se pudieron ir identificando en el regreso a la presencialidad que se dio de forma paulatina desde junio de 2021,

durante el cual, gracias a las prácticas docentes y a un trabajo activo de observación participativa se pudieron registrar serias carencias en el modo de relacionarse de los niños con otros pares, con los maestros y con otros actores del escenario institucional. Dichas observaciones fueron dejando en evidencia las alteraciones que ha tenido el proceso de desarrollo de las habilidades socioemocionales, que han afectado la convivencia escolar como posible efecto de la Covid-19, y que se han visto reflejadas en conductas inadecuadas y en la falta de estrategias para la resolución de conflictos que se viene presentando en los estudiantes y en las instituciones educativas, factores que alteran y fragmentan la armonía escolar.

Ejemplo de ello es la agresividad constante en su actuar, dificultades para entablar nuevas relaciones interpersonales, disminución en los procesos de autocuidado, cuidado del otro y de su relación con el entorno, entre otras consecuencias, que hacen notoria la pérdida en la capacidad de la resolución de conflictos y las afectaciones a la comunicación asertiva, la autorregulación, entre otras habilidades sociales necesarias para que el estudiante se pueda seguir desarrollando de manera integral y pueda convivir dentro de la comunidad escolar.

En una revisión del concepto, Fierro y Carbajal (como se citó en Gutiérrez, 2020) definen la convivencia escolar como:

"las acciones y productos del esfuerzo con la finalidad de consolidar la paz entre los miembros de la comunidad escolar, que sea sostenible, que aborden de manera constructiva el conflicto a partir de prácticas pedagógicas y de la gestión inclusiva, equitativa y participativa" (p. 10).

De acuerdo con lo anterior, y en concordancia con la situación actual que se viene presentando en las escuelas, es pertinente reconocer que el cierre prolongado de las instituciones educativas hizo que el contacto de los niños se limitara en su mayoría a los miembros adultos de la familia, generando una ausencia importante en los procesos de interrelación con grupos de su misma edad (Freitas *et al.*, 2020). De igual forma, la falta de acceso a otros espacios fundamentales de la infancia, como encontrar

apoyo en sus compañeros o los momentos de juego, perjudicó y frenó el desarrollo de las habilidades sociales (Asenjo, 2021), considerando que estas se aprenden y se fortalecen a través de las interacciones sociales constantes, las cuales se vieron seriamente limitadas durante la pandemia.

Ahora bien, como posible consecuencia de esta situación, los educandos mostraron "más intolerancia y descontrol por pequeñas cosas, además de dificultades en el sostenimiento de la atención" (Meneses, 2022, p. 19). Si bien es cierto que los problemas de conductas inapropiadas siempre han estado presentes, después del confinamiento se han visto potenciados, afectando directamente la convivencia; adicionalmente, estos comportamientos en ocasiones están siendo normalizados por todos los actores educativos (Gutiérrez, 2020), haciendo que afrontar la conflictividad escolar se vuelva un verdadero reto para los entes institucionales, frente a lo cual conviene evaluar el probable impacto y la efectividad de los programas de convivencia escolar al interior de las escuelas.

Además, queda en entredicho si las instituciones educativas están acatando la Ley de Convivencia Escolar, Ley 1620 del 15 de marzo de 2013, "por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, […] la prevención y mitigación de la violencia escolar", pues aunque esta ley es una ruta que busca crear mecanismos de protección y detección de conductas que atenten la convivencia educativa, pareciera que no tiene los efectos deseados para frenar los casos de violencia escolar al interior de los colegios, lo que genera incertidumbre respecto a si la ruta se está gestionando de manera pertinente con el fin de disminuir los casos de dicha problemática.

De igual forma, es importante hacer seguimiento al trabajo que se está haciendo desde la "pedagogía del reencuentro", una estrategia propuesta desde la Secretaría de Educación Distrital (circular N°001 de 2022) para acompañar a las comunidades educativas en la transición del retorno a la presencialidad escolar, "privilegiando el encuentro con los otros y la restitución de vínculos que pudieron fragmentarse durante los períodos de aislamiento" (p. 9). Es evidente entonces que las entidades

gubernamentales reconocen que se debe trabajar fuertemente en el fortalecimiento del bienestar socioemocional, pues es uno de los aspectos que, se considera, tuvo mayores afectaciones a causa de la Covid-19; así pues, resulta necesario verificar el alcance de dicha propuesta, si se está cerrando la brecha existente en las relaciones interpersonales y si realmente se está aportando a mejorar el clima convivencial. Por estas razones, la investigación se propuso responder a la pregunta: ¿de qué manera una propuesta pedagógica centrada en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales aporta al mejoramiento de la convivencia escolar en los niños de los grados segundo y quinto de primaria del Colegio Parroquial Inmaculado Corazón de María que se encuentran vivenciando el tránsito tras la Covid-19?

El retorno a la presencialidad escolar y a las prácticas pedagógicas ha dejado ver los declives presentes en el desarrollo de las habilidades socioemocionales y en los procesos de relación interpersonal entre los estudiantes, sus compañeros y los maestros, lo que demuestra que la Covid-19 y el confinamiento causado por ella han generado irrupciones en múltiples dimensiones de la vida de las personas, por ejemplo en lo emocional, lo cognitivo y lo conductual, y que igualmente han ocasionado una especial alteración en la convivencia escolar de las infancias, evidente en los casos de niños con comportamientos más agresivos que lo usual, cuyo acercamiento tanto físico como verbal hacia los demás es violento.

Frente a este panorama, Bergara (como se citó en Cernaque y Montalvo, 2021) considera que "durante el confinamiento los estudiantes dejaron de relacionarse e interactuar entre compañeros, de tal manera que las consecuencias en este grupo de estudios fueron negativas" (p. 41). Coincidimos con esta postura, pues al no haber esa interacción social directa y personal entre los niños, y al sentirse presos en sus propios hogares y dejar de tener contacto con el mundo exterior de forma física, se fueron ensimismando, con lo que se modificó sustancialmente el desarrollo de las relaciones interpersonales.

Las situaciones expuestas muestran que, en el regreso al aula, los niños y niñas perdieron en un alto grado las competencias para comunicarse

de manera asertiva, trabajar en equipo y ser empáticos con el otro, lo que supuso un retroceso en el desarrollo de dichas habilidades sociales, tan necesarias en la resolución de los conflictos. Frente a esta problemática, en la investigación advertimos la necesidad de reevaluar la efectividad de los programas de convivencia escolar que se llevaban a cabo al interior de la básica primaria del colegio Incodemar, con el fin de generar las propuestas pedagógicas de apoyo pertinentes que fortalecieran dichos procesos para mejorar el clima convivencial. Ante este escenario, Donoso (como se citó en Cunalema, 2017) insiste en que:

> Es necesario introducir en los centros educativos una cultura que facilite el tratamiento eficaz de los conflictos escolares, con el objeto de que estos no se traduzcan en un deterioro del clima escolar. Establecer la convivencia, y restablecerla cuando se ha roto, es una meta y una necesidad para la institución escolar. Para ello se precisan, al menos, tres elementos esenciales: un conjunto de reglas que la regulen y que sean conocidas por todos, un sistema de vigilancia que detecte los posibles incumplimientos y un procedimiento de corrección que actúe cuando se produzcan transgresiones. (p. 22)

En consecuencia con los argumentos expuestos, el presente proyecto de investigación buscó contribuir de manera significativa a la recuperación de los procesos de desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños, con el propósito de mejorar sus interacciones y hacer frente a los desafíos que representa el volver al reencuentro con el otro, a fin de atenuar los efectos causados en la convivencia escolar por la pandemia. Un objetivo importante fue brindar a la institución un instrumento que ayudara a mejorar las relaciones interpersonales entre la comunidad educativa en su momento, de modo que se pueda seguir implementando como estrategia pedagógica.

De igual forma, al promover una participación colectiva para mejorar el manejo del conflicto y los procesos de convivencia escolar, se desincentiva la normalización de los actos violentos, de las agresiones verbales y físicas que han venido regularizando todos los actores educativos, repercutiendo así de forma positiva para un cambio no solo en el actuar sino en el saber ser de toda la comunidad educativa.

CAPÍTULO II.

Fundamentación teórica: recorriendo el sendero de las categorías de análisis

Se realizó un rastreo documental en diferentes fuentes científicas para indagar sobre antecedentes que permitan un reconocimiento más detallado acerca del estudio de temas referentes a la convivencia escolar, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la resolución del conflicto escolar antes y durante el tránsito tras la Covid-19.

Tabla 1. *Antecedentes*

Categoría	Antecedente internacional	Antecedente nacional	Antecedente local
Convivencia escolar	Serey y Zúñiga (2021): "La convivencia escolar post Covid-19: una propuesta didáctica desde el coaching educativo". Gutiérrez (2020): "Convivencia escolar y conductas agresivas en estudiantes del IV ciclo del nivel primario de la IE N°. 20197". Cunalema (2017): "Relaciones interpersonales en la convivencia escolar manual de normas de convivencia".	Hernández *et al.* (2022): "El juego cooperativo como estrategia lúdico-pedagógica, diseñada para el mejoramiento de la convivencia escolar en el grado octavo A de la Institución Educativa Técnica Industrial José Castillo Bolívar".	Bolaños y Roa (2015): "Análisis de la convivencia escolar en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, desde la política pública contenida en la Ley 1620 de 2013". Camargo *et al.* (2021): "Fortalecimiento de inteligencia interpersonal para mejorar la convivencia escolar".

Categoría	Antecedente internacional	Antecedente nacional	Antecedente local
Convivencia escolar		Castilla y García (2022): "El juego, una estrategia para el manejo de las acciones de violencia escolar en los estudiantes del grado sexto, de la Institución Educativa Rural La Florida, del municipio de Milán, Caquetá".	
Habilidades socioemocionales	Motta (2021): "Programa de habilidades sociales en la convivencia de estudiantes V ciclo primaria en una institución educativa, Surquillo 2021". Quishpilema (2021): "Habilidades sociales de niños escolarizados de la provincia de Cotopaxi en distanciamiento social por la pandemia del Covid-19".	Ahumada y Orozco (2019): "Entrenamiento de habilidades sociales: una estrategia de intervención para el fortalecimiento de la convivencia escolar". Córdoba (2015): "Adquisición de habilidades sociales para el manejo de conflictos a través de la estrategia interactiva del juego de roles en estudiantes de 5° de educación básica primaria".	Gómez y Rodríguez (2021): "Sobre inteligencia emocional: entrenamiento en habilidades intrapersonales e interpersonales en grado segundo". Gómez y Castrillón (2021): "Efectos del confinamiento y la educación mediada por las TIC en el desarrollo emocional de la primera infancia (niños grado primero) en tiempos de pandemia de la IED Villa Amalia, Bogotá".

Categoría	Antecedente internacional	Antecedente nacional	Antecedente local
Covid-19	Pazmiño Amagua (2022): "Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria de una escuela fiscal de Quito en situación de pandemia por Covid-19". Mera (2022): "Conductas agresivas de estudiantes, en percepción de padres de familia durante la pandemia en la Institución Educativa N°. 10796, Chiclayo".	Taborda *et al.* (2021): "Habilidades sociales de niñas entre los 7 y 12 años en época de pandemia y educación virtual". Meneses (2022): "Diagnóstico de los efectos de la pandemia para manejar el retorno a la presencialidad en un colegio público, caso de estudio Pasto (Colombia)". Escudero y Trejos (2021): "Covid-19 y su relación con la violencia intrafamiliar en Colombia durante el año 2020".	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP. (2021): *Revista Educación y Ciudad, 41: "Pandemia y educación".* González (2021): "Aproximación al reconocimiento de las capacidades emocionales de los niños y niñas evidenciadas en el período de confinamiento producido por la emergencia sanitaria Covid-19".

Nota. En la tabla 1 se presenta la relación de los antecedentes internacionales, nacionales y locales de acuerdo con las categorías que maneja la investigación: convivencia escolar, habilidades socioemocionales y Covid-19[5].

Antecedentes internacionales

Con relación a la Covid-19 y su impacto en la conducta de los niños y niñas, Mera (2022) realiza una investigación que tiene como fin determinar la percepción de las conductas agresivas en niños de primer grado de primaria en tiempos de la Covid-19 en una institución educativa de Chiclayo (Perú); se aplicó la metodología cuantitativa con diseño no experimental y el estudio fue de corte transversal descriptivo simple. La variable por analizar son las conductas agresivas, y entre los resultados se destaca que el 39,3 % de los estudiantes encuestados presentan un alto

5 Salvo que se indique lo contrario, todas las tablas y figuras del libro son elaboración de las autoras.

nivel de agresividad y en igual porcentaje un nivel regular. Estas cifras exponen la percepción que tienen los padres con relación a las conductas agresivas de sus hijos, quienes comportan serios problemas conductuales, lo que hace urgente la intervención para minimizar la problemática.

Por su parte, la investigación de Pazmiño Amagua (2022) plantea el siguiente objetivo: correlacionar la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de quinto a séptimo año de la Escuela de Educación Básica "Marquesa de Solanda" de la ciudad de Quito (Ecuador) en la situación de pandemia por Covid-19 durante el período 2021-2022. Las categorías que manejó el proyecto fueron: inteligencia emocional, inventario del coeficiente emocional BarOn (I-CE NA), rendimiento académico, ficha de rendimiento académico y Covid-19. La metodología trabajada fue la investigación cuantitativa no experimental, con un tipo de diseño transversal-correlacional. En relación con las conclusiones obtenidas, se evidencia que gran parte de los estudiantes tienen un nivel muy bajo y deficiente de capacidad emocional según los resultados del inventario de cociente emocional BarOn (I-CE).

En relación con el tema de las habilidades socioemocionales, vale la pena destacar también la experiencia de Motta (2021); el objetivo general que propone su investigación es determinar la influencia del programa de habilidades sociales en la convivencia de estudiantes del ciclo V en una institución educativa de Surquillo (Perú). Las categorías que enmarcan este proyecto son las habilidades sociales, la convivencia, el contexto y las actitudes. La metodología que se implementó fue el diseño experimental y de control a partir de una investigación de tipo básica. En cuanto a las conclusiones, se determinó que al aplicar el programa de habilidades sociales en los estudiantes de ciclo V se influye de gran manera en la participación democrática, en la interacción con el otro y en el manejo de conflictos de manera asertiva y constructiva, trayendo consigo cambios de actitudes y un buen desenvolvimiento en los diferentes contextos.

Otra investigación pertinente es la de Quishpilema (2021), que se plantea como objetivo general identificar los niveles de habilidades sociales de niños escolarizados de la provincia de Cotopaxi (Ecuador) en

distanciamiento social por la pandemia, y cuyas categorías son: habilidades sociales, distanciamiento social, niñez y Covid-19. Este proyecto tiene un enfoque cuantitativo, con alcance exploratorio, descriptivo y de corte transversal, con una muestra de niños escolarizados de la provincia de Cotopaxi. En las conclusiones se evidencia que, durante el confinamiento por coronavirus, los niños experimentaron cambios en su rutina diaria, tanto a nivel familiar como educativo, y en su entorno social, pues debían relacionarse e interactuar de formas totalmente distinta a las habituales, lo que generó un impacto en el ámbito emocional de los niños.

De igual forma, respecto a la convivencia escolar, Serey y Zúñiga (2021) plantean en su proyecto, como objetivo central, dar a conocer una propuesta teórico-didáctica para el abordaje de los problemas de la convivencia escolar pos-Covid-19, desde el uso de las herramientas de *coaching*. Como metodología de trabajo se propone un modelo propio para identificar los factores que determinan positiva o negativamente la convivencia escolar desde la definición de criterios de organización y funcionamiento del plan convivencial del colegio. Como conclusión, esta propuesta permite identificar los principales problemas de convivencia existentes, además de revisar el papel que juegan las normas de convivencia y eleccies, que se deben volver a repasar para que la institución pueda adoptar una nueva visión del rol de los profesores en el proceso de desarrollo de una sana convivencia.

En cuanto a la convivencia escolar, Gutiérrez (2020) plantea como objetivo central determinar la relación que existe entre la convivencia escolar y las conductas agresivas de los estudiantes del ciclo IV del nivel primario de la IE N°. 20197-AH José Olay, en Piura (Perú). Las categorías trabajadas son convivencia escolar, conductas agresivas, agresión física y agresión verbal, con el fin de mostrar cómo las conductas agresivas en la escuela se han vuelto parte de la cultura escolar, la cual está normalizando la violencia y la agresión en la escuela. La metodología trabajada se enmarca dentro del enfoque cuantitativo y usa la recolección y el análisis de datos para contrastar hipótesis. Las conclusiones generadas en esta investigación giran en torno a que los estudiantes manifiestan conductas favorables cuando tienen y manejan una buena convivencia y que, en el

caso contrario, enfrentan constantes declives al momento de comunicarse y relacionarse con el otro.

También el estudio de Cunalema (2017) aborda la convivencia escolar, planteándose como objetivo general examinar la influencia de la calidad de las relaciones interpersonales en el ámbito educativo a través de la observación directa para diseñar un manual de normas de convivencia que permita mejorar la calidad de dichas relaciones trabajando las siguientes categorías: relaciones interpersonales, convivencia escolar y manual de normas. La metodología implementada es de modalidad mixta (cuantitativa y cualitativa), con el fin de realizar un análisis crítico de la realidad educativa de la convivencia escolar. Las conclusiones que surgen de este trabajo son que al potenciar las relaciones interpersonales y la práctica de valores se da paso a un buen clima en el aula y en las relaciones e interacciones interpersonales con el otro, mejorando la convivencia escolar.

Antecedentes nacionales

Respecto a la convivencia escolar Hernández *et al.* (2022) plantean el diseño de una estrategia lúdico-pedagógica basada en juegos cooperativos, tendiente a disminuir los llamados de atención consignados en los instrumentos de control y a mejorar la convivencia de los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Industrial José Castillo Bolívar, de Soledad, Atlántico. El enfoque metodológico es cualitativo, dado el interés en estudiar las relaciones sociales humanas. Los resultados obtenidos muestran que, a través de la implementación de la estrategia "Nuestro colegio, territorio de sana convivencia", los estudiantes lograron trabajar y reflexionar desde la lúdica sobre los valores de respeto, empatía, tolerancia, paciencia, entre otros, mejorando los procesos de convivencia al interior del aula.

Frente a los impactos que ha dejado la Covid-19, en su investigación Meneses (2022) plantea como propósito general diseñar una propuesta para el manejo de problemas emocionales en los grados de primaria de la institución Luis Eduardo Mora Osejo durante el retorno a la

presencialidad en la pospandemia. La metodología implementada es el modelo de sistema viable y el método Viplan, utilizados como apoyo al diagnóstico y la solución de problemas organizacionales. Entre las conclusiones se destaca la incidencia de la pandemia en el desencadenamiento de estados emocionales de estrés, impaciencia, entre otros, evidenciados en comportamientos de desacatamiento de reglas y conflictos en la convivencia escolar de los niños durante el retorno a las clases presenciales; adicionalmente, se considera pertinente dar prioridad a la salud mental de la comunidad educativa, estructurando en las escuelas el apoyo necesario a la dimensión emocional de los estudiantes y maestros.

Con relación a la Covid-19 y sus posibles efectos, Taborda *et al*. (2021) se plantean como objetivo caracterizar las transformaciones en las habilidades sociales de las niñas entre los siete y los doce años del municipio de Envigado que han estado en confinamiento y educación virtual por la pandemia de la Covid-19. El proceso metodológico es de tipo cualitativo con estrategia fenomenológica. Entre los hallazgos de la investigación está el hecho de que, durante la pandemia por la Covid-19, la familia fue el primer ente socializador de los niños, y que su forma de crianza durante el confinamiento incidió positiva o negativamente en el desarrollo de sus habilidades sociales; adicionalmente, se identificó que las instituciones educativas deben reconocer la importancia de desarrollar las habilidades sociales de sus estudiantes para que fortalezcan sus virtudes y su personalidad.

Respecto a la convivencia escolar, Castilla y García (2022) realizan una investigación cuyo objetivo es diseñar una estrategia lúdica para el manejo de la sana convivencia escolar en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Rural La Florida, a partir de las categorías de agresión, violencia, convivencia escolar y juegos. La metodología que caracteriza este proyecto tiene un enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción. En los resultados, se planteó que utilizar sanciones y castigos solo produce algunos cambios a corto plazo, por lo cual es necesario planear diversas actividades lúdicas para mejorar la convivencia escolar.

Ahondando un poco más en los tantos efectos que trajo la Covid-19, Escudero y Trejos (2021) realizan una investigación enfocada en la violencia intrafamiliar, cuyo objetivo es analizar la relación entre la aparición de la emergencia sanitaria ocasionada por la Covid-19 y la violencia intrafamiliar en Colombia durante el año 2020; a lo largo del proyecto, las categorías que se desarrollaron fueron violencia intrafamiliar, Covid-19 y emergencia sanitaria. El enfoque metodológico en el cual se centra esta investigación es el modelo investigativo de revisión sistemática; por otro lado, entre las conclusiones que obtuvieron está que el confinamiento y la convivencia durante mucho tiempo con las mismas personas, sin recurrir a otros espacios y experiencias, potenciaron el riesgo de aparición del conflicto familiar, o su agudización si ya era preexistente, lo que repercutió en actitudes y conductas negativas.

Por otra parte, respecto a las habilidades socioemocionales, Ahumada y Orozco (2019) presentan como propósito de su investigación determinar el efecto de un programa de intervención en habilidades sociales para fortalecer la convivencia escolar de los estudiantes de segundo grado de la IED Las Flores, de Barranquilla. A lo largo del proyecto se revisan las categorías de habilidades sociales y convivencia como punto de apoyo para abordar las variables asertividad, empatía y resolución de conflictos. El estudio es de enfoque cuantitativo de tipo descriptivo-cuasiexperimental, y aplicó como instrumento un cuestionario semiestructurado. Entre los resultados, se logró evidenciar que la implementación del programa de entrenamiento en habilidades sociales HSYCE y la realización de un postest lograron un fortalecimiento significativo de la convivencia escolar en la institución.

En la misma línea, en su investigación, Córdoba (2015) planteó como objetivo analizar la manera en que se promueve la adquisición de habilidades sociales para el manejo de conflictos a través de la estrategia interactiva del juego de roles en alumnos de grado quinto de una institución educativa técnico-industrial. El estudio enfatiza en tres categorías: habilidades sociales, manejo de conflictos y juego de roles, y siguió el paradigma de investigación cualitativa, utilizando el método de investigación-acción e instrumentos como la entrevista a profundidad,

la observación y el diario de campo. Entre las conclusiones, se destaca que la estrategia del juego de roles crea una interactividad en el aula que favorece la adquisición y el desarrollo de las habilidades sociales y, al mismo tiempo, el manejo de conflictos y clima del aula.

Antecedentes locales

Con relación al escenario de la Covid-19 y sus efectos en la educación, la Secretaría de Educación del Distrito (2021) publicó en la edición 41 de la *Revista Educación y Ciudad: "Educación y pandemia"*, una serie de artículos que evidencian seis emergencias para el cambio del paradigma educativo. Allí, se hace una reflexión profunda sobre la educación en tiempos de pandemia, el tránsito a la nueva normalidad, los desafíos que se han superado y los que aún falta por sortear a nivel educativo, que ponen de manifiesto la necesidad de complejizar el fenómeno ocasionado por la Covid-19 y sus consecuencias socioeducativas, lo que exige a la academia repensar las bases del sistema educativo.

Asimismo, González (2021) plantea como objetivo general de su investigación reconocer y establecer un marco de comprensión respecto a los principales retos y desafíos que han tenido los niños, las niñas y sus familias para agenciar y regular sus capacidades emocionales en el contexto de pandemia, para lo cual desarrolla cuatro categorías: pandemia, confinamiento, capacidades emocionales y familias. La metodología que utilizó este proyecto es el trabajo monográfico de carácter investigativo-cualitativo, con un enfoque hermenéutico-interpretativo. Entre las conclusiones generadas, se destaca que es importante que, en las instituciones, los niños tengan una educación emocional después de la pandemia y en el regreso a clases presenciales, ya que no van a ser ni a actuar de la misma manera después del confinamiento.

Por su parte, Gómez y Rodríguez (2021) también abordan las habilidades socioemocionales en su investigación, la cual tiene como objetivo evidenciar el éxito de un programa de entrenamiento en inteligencia emocional desarrollado en grado segundo en el Colegio Integrado La Candelaria de la ciudad de Bogotá, a fin de fomentar habilidades socioemocionales de los estudiantes. Las categorías que se trabajaron en este proyecto fueron inteligencia emocional, componente intrapersonal,

componente interpersonal, entrenamiento y habilidades socioemocionales. Por otro lado, la metodología trabajada fue mixta. Entre sus conclusiones, en este proyecto se logró evidenciar la capacidad que tienen los estudiantes para reconocer y tener claridad sobre el nombre de aquellas sensaciones que surgen a partir de estímulos externos e internos (emociones).

Del mismo modo, Gómez y Castrillón (2021) realizan una investigación sobre las habilidades socioemocionales que tiene como objetivo analizar los efectos del confinamiento y de la educación mediada por las TIC en el desarrollo emocional en la primera infancia (niños de grado primero) de la IED Villa Amalia (Bogotá). Las categorías trabajadas en este proyecto fueron pandemia, educación inicial y emociones, que se desarrollaron a partir de la investigación cualitativa. Por otro lado, las conclusiones obtenidas y lo que pudieron evidenciar a partir de la implementación de talleres fue que la interrupción de la educación presencial ocasionó una modificación en los hábitos y rutinas de los niños, que de cierta forma limitó o no permitió una adecuada relación con sus pares y con el entorno que los rodea, provocando que no manejaran de buena forma sus emociones o sentimientos.

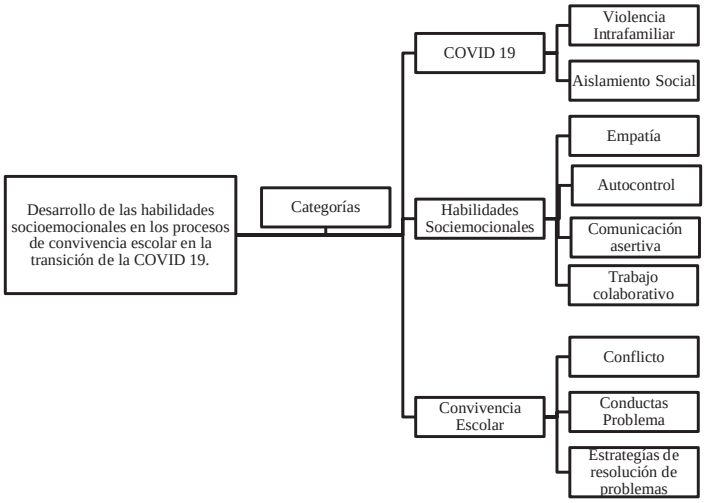
Con relación a la convivencia escolar, Camargo *et al.* (2021) plantean como objetivo general fortalecer la inteligencia interpersonal de estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán para mejorar la convivencia. La metodología desarrollada es de enfoque mixto y se aborda desde la investigación-acción educativa (IAE). Las categorías de trabajo son: inteligencia interpersonal, habilidades sociales, respeto y convivencia escolar. Entre las conclusiones, se identificó que la ausencia de algunas habilidades sociales como aceptar los errores, pedir disculpas, tener una actitud dialogante, entre otras, dificulta que se dé una sana convivencia y el desarrollo pertinente de nuevas relaciones interpersonales, por lo cual se hace necesario trabajar en dichas habilidades desde una propuesta pedagógica de intervención.

Para complementar el tema de la convivencia escolar, se puede destacar el trabajo de Bolaños y Roa (2015), quienes realizan una investigación que tiene como objetivo determinar la transformación de las prácticas convivenciales en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá a partir de la promulgación y la apropiación de la Ley 1620 de 2013. Este

trabajo se realizó bajo un diseño cualitativo con un enfoque de estudio de caso, valiéndose de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a profundidad que permitieron la recolección de información acerca de las categorías políticas públicas, convivencia escolar, violencia escolar y acoso escolar. Como resultado, se pudo concluir que esta ley no es precisa en la forma de implementar medidas tendientes a preservar un adecuado manejo formativo de conflictos escolares y que no ha generado ningún cambio funcional ni estructural porque su socialización y puesta en práctica no se realizó de manera rigurosa y precisa en las dos instituciones que se estudiaron.

Los proyectos anteriormente reseñados sirvieron como insumo a la presente investigación, pues compartieron preocupaciones similares frente a las implicaciones que trajo la Covid-19 a las aulas de clase en lo concerniente al desarrollo de las habilidades socioemocionales y a las relaciones interpersonales, y a cómo estos factores han afectado los procesos de convivencia escolar. Los hallazgos brindados por estas investigaciones reiteró la necesidad e importancia de generar e implementar una propuesta pedagógica que disminuyera dichos impactos en el Colegio Parroquial Inmaculado Corazón de María.

Figura 1 *Proceso de convivencia escolar en la transición tras la Covid-19*



Nota. La figura 1 expone las categorías y subcategorías trabajadas en la investigación.

Para consolidar una mejor comprensión del tema, se construyó un estado del arte a partir de la consulta de distintos autores que abordan conceptos y categorías similares a las identificadas en la problematización de la presente investigación, quienes aportaron bases teóricas, enfoques necesarios e información valiosa para el desarrollo del proyecto, y que se centran en temas relacionados a la Covid-19, las habilidades socioemocionales y la convivencia escolar.

Pandemia de la Covid-19

Uno de los eventos más representativos de la Covid-19 fue el confinamiento al que estuvo sometida la población mundial, situación que desencadenó distintas problemáticas de orden social, económico, emocional, entre otras. Por ejemplo, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco (2020), la pandemia "hizo que se viviera en condiciones de hacinamiento por un período prolongado, lo que tiene graves implicancias para la salud mental de la población y en el aumento de la exposición a situaciones de violencia hacia niños, niñas y adolescentes" (p. 13), siendo este un factor de influencia en la conducta agresiva que se perpetuó.

Además, la restricción a ciertas actividades generó brechas que afectaron mayormente a los niños, causándoles declives en su desarrollo y bienestar físico y mental e impidiendo que se diera un adecuado proceso de incorporación de nuevos saberes y conocimientos a su vida, e influyó negativamente en la capacidad analítica, reflexiva y crítica que van adquiriendo a medida que se va dando la interacción física en los espacios escolares.

Otro escenario que se observó y que resulta ser desfavorable para los estudiantes fue la desigualdad en el acceso a ciertas herramientas tecnológicas y a una conexión a internet, lo cual condujo a que no se garantizara una continuidad en los procesos de socialización. En este punto, resulta pertinente señalar que hubo una reconfiguración en la manera de interactuar con entre pares estudiantes y con los maestros, debido a la virtualidad de la educación, distanciamiento que impidió

desarrollar y fortalecer las habilidades comunicativas y con ello el bienestar integral y socioemocional al interior de las clases, ya que "la comunicación es el principal mecanismo de interacción para los seres humanos. A través de ella se conocen y negocian los espacios en la vida cotidiana" (Satir como se citó en Asenjo, 2021, p. 5). Estas circunstancias acarrearon un bajo rendimiento académico, puesto que había una dificultad en la socialización y la inclusión en general, y no se podía convivir ni acompañar al otro en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

En este sentido, fue de gran importancia reconocer la necesidad de trabajar y fortalecer las habilidades sociales y la comunicación de una forma permanente dentro y fuera del aula. En este sentido, el personal educativo debe tener ciertas bases fundamentales para poder implementar talleres y acompañamiento con el fin de mejorar la convivencia y potenciar el desarrollo social y emocional de los estudiantes.

Aislamiento social

La pandemia marcó un antes y un después en la vida diaria de las personas, y una de las principales causas de que este acontecimiento sucediera fue el aislamiento social preventivo, que modificó los estilos de vida y generó numerosos efectos a corto, mediano y largo plazo en los niños y niñas, quienes tuvieron que adaptarse a nuevos hábitos y rutinas para llevar a cabo sus actividades cotidianas como estudiar, comunicarse, interactuar en tiempos de ocio, entre otras. Los sucesos de la pandemia incrementaron significativamente emociones y sentimientos de angustia, lo que trajo consigo tensiones dentro del hogar y una incertidumbre para afrontar y controlar ciertas emociones, sensaciones y conductas que eran desconocidas y que no habían experimentado anteriormente (González, 2021).

Durante los eventos asociados a la pandemia se generó un desequilibrio en la forma en que piensan y sienten los estudiantes, y es probable que hayan enfrentado un desborde emocional a causa del aislamiento, contexto en el que experimentaron, en cada uno de sus hogares, nuevos retos y

desafíos de manera individual y no guiada. Es evidente que el aislamiento generó efectos psicológicos desfavorables, reflejados en momentos de ansiedad, frustración, depresión, miedo, agresividad, insomnio y tristeza en los miembros de las familias.

Además, el aislamiento se convirtió en un factor principal para que los niños crearan una mayor dependencia hacia sus padres y cuidadores (Ministerio de Salud y Protección Social, 2020), incitada en parte por las actitudes de sobreprotección, pues los adultos empezaron a suplir todas sus necesidades sin dejar que el niño actuara ante las situaciones por sí solo, lo que afectó directamente su autonomía (Salazar, 2022). Además, el crecimiento emocional de las infancias durante el confinamiento enfrentó diversas crisis y obstáculos, lo que conllevó que no supieran manejar ni controlar sus emociones y sentimientos y que incluso en varias ocasiones su única solución fuera mantenerlas ocultas o expresarlas de una forma inadecuada, haciéndolas personas totalmente apáticas.

Violencia intrafamiliar

Una de las problemáticas que potenció la Covid-19 fue la violencia intrafamiliar, ya que la convivencia dentro del hogar se vio afectada por múltiples factores: la inestabilidad económica de los padres por no tener acceso a un empleo digno, la restricción de permanecer solo en los hogares y no poder movilizarse en otros entornos y espacios cotidianos, y con ello no poder socializar con distintas personas, son algunos de tantos escenarios que llevaron a los miembros del núcleo familiar a caer en la violencia física, verbal y psicológica entre ellos mismos, sin tener en cuenta las consecuencias que estas acciones podrían tener en un futuro.

Por tanto, en la presente investigación fue importante tener en claro el concepto de violencia intrafamiliar, que se define como “un abuso de poder que se da de cualquier forma y que es cometido por algún miembro de la familia sobre otro; para dominar, someter, controlar o agredir física, psíquica, sexual, patrimonial o económicamente” (Cámara de Comercio de Bogotá, 2020, párr. 2). Se debe comprender que la exacerbación de estas prácticas afecta de manera interna (mental) y externa (física) y

deja una huella casi permanente en los implicados, y que de igual forma afectará y ocasionará cambios y desequilibrios en diversas situaciones que se presentarán a lo largo de sus vidas.

Además, la mayoría de las veces las conductas de violencia son ejercidas por las personas con mayor poder en el hogar, y asimismo la mayoría de las víctimas son las mujeres y los niños de la estructura familiar. En nuestro caso, para comprender un poco las consecuencias que estas acciones pueden ocasionar, es prudente centrarse en la población infantil, una víctima principal ya que presenta mayores tasas de agresión.

Al respecto, Patró y Limiñana (como se citó en Escudero y Trejos, 2021) proponen abordar las afectaciones en niños en tres niveles: emocionales, asociadas a problemas relacionados con el miedo, sensaciones de culpa, angustia y rabia, y potenciadas además por la falsa creencia de los padres de que los hijos tienen una percepción positiva de las situaciones, con lo que invalidan sus dificultades; cognitivas, asociadas a la pérdida de algunos valores y a la naturalización de la violencia; y conductuales, relacionadas con percepciones de inseguridad frente a sí mismos e incertidumbre frente al futuro.

Durante y después de la Covid-19, todos estos factores incidieron de múltiples maneras en el aula, donde las emociones que experimentan y expresan los niños y niñas están en constante cambio en un período de tiempo muy corto, lo que impide que regulen sus sentimientos de forma adecuada y no solo afecta la convivencia en el hogar sino también en el salón de clases y en el aprendizaje que se va obteniendo. Debe considerarse que esas conductas y acciones negativas tienen sus orígenes en entornos extraescolares, en este caso, en la violencia intrafamiliar que se ejerce dentro de sus hogares.

Al mismo tiempo, los padres tuvieron que adaptar y equilibrar sus espacios entre sus propios deberes y el acompañamiento y rol activo en la educación académica de sus hijos, ya que pasaron a ser la única fuente de apoyo tangible para el cumplimiento de las obligaciones, responsabilidades y deberes que tenían los menores en sus trabajos. Esto ocasionó que, en

muchas ocasiones, en el hogar no se tuvieran ciertas pautas y normas en cuanto a tiempos y horarios establecidos, así como tampoco el trato y la relación que se debe tener con el otro, debido al estrés ocasionado por las distintas ocupaciones que se asumían dentro del hogar.

Habilidades socioemocionales

De igual forma, otro aspecto relevante a la hora de hablar de convivencia escolar es el lugar que la escuela le da al desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños. Al respecto, Chaux (2012) propone ocho competencias fundamentales para que se dé una convivencia pacífica, haciendo énfasis en tres que tienen relación directa con las emociones: "manejo de la ira como emoción básica que mueve a agredir, la empatía para tratar de sentir lo que el otro siente, y la asertividad como la capacidad de comunicarse sobreponiéndose a las emociones propias o ajenas" (p. 18).

Efectivamente, para que se dé un clima de convivencia propicio es necesario que las instituciones trabajen en el desarrollo y entrenamiento de las habilidades socioemocionales de los niños, y ahora más que nunca, entendiendo que se retornó de un aislamiento social de casi dos años. Dichas habilidades se refieren a "comportamientos, conductas o destrezas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal, que son adquiridos y aprendidos a través de la experiencia con el otro, y no a rasgos de personalidad" (Monjas como se citó en Cohen y Coronel, 2009, p. 493). Es decir, dichas habilidades no son innatas en las personas sino que se aprenden a través del diario vivir con los otros, de las experiencias que surgen en esa interrelación constante que se da en la familia, en la escuela y en otros escenarios sociales en los cuales los sujetos participan.

Monjas (como se citó en Cohen y Coronel, 2009) también reconoce que estas habilidades "son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria" (p. 493), lo que indica que su desarrollo ayuda a los niños a establecer relaciones constructivas que van a favorecer su bienestar

emocional, el cual se va a ver reflejado en cada una de sus acciones y actitudes y permite el desarrollo de personas más asertivas, que trabajan en su autocontrol y autorregulación para el manejo y la resolución de los conflictos que se puedan presentar y que posiblemente se pueden evitar.

Del mismo modo, otro punto importante de las relaciones interpersonales que se tejen en el aula es la comunicación, "ya que a través de ella los estudiantes logran intercambiar ideas, experiencias y valores; también les permite transmitir sentimientos y actitudes con su grupo de compañeros" (Asenjo, 2021, p. 5). Por tanto, una comunicación efectiva es trascendental para que en la escuela se desarrolle una convivencia escolar armónica, de modo que es necesario enseñar al niño a que "se tome el tiempo de identificar lo que se siente y pensar cómo se va a comunicar eso que se siente" (Chaux, 2012, p. 18). Es importante considerar que cuando la comunicación es débil o negativa existe el riesgo de un desarrollo deficiente del vínculo social, desencadenando situaciones de conflicto.

Empatía

En cuanto a la habilidad socioemocional de la empatía, resulta pertinente retomar la definición de Daniel Goleman (2022; ver también Serrano y García, 2008), quien considera que esta "es la actitud que tiene una persona para reconocer las emociones en los demás, es decir, es la capacidad de comprender los sentimientos de los otros y poder leer sus mensajes no verbales" (p. 474). De esta forma, se da importancia y visibilidad al otro, con lo cual la empatía se consolida también como esa actitud de "centrarse en los demás, siendo esta también un potenciador para ir construyendo relaciones sociales en el entorno; de esta forma es que se empiezan a forjar sujetos reflexivos y analíticos sobre sus acciones" (Goleman, 2017, p. 3).

Entendiendo la importancia de este concepto, es preciso hacer un acercamiento a la empatía emocional y comprenderla como "la capacidad de sentir lo que otra persona siente" (Goleman, 2017, p. 4). Por consiguiente, cuando se habla de la empatía emocional nos referimos a aquella que permite que el individuo coincida con los demás de cierta

manera, que la expresividad del otro se pueda leer y que se entiendan sus necesidades, su dolor, sus angustias, pero también sus alegrías; de esta forma se genera una especie de sinapsis entre las personas, mostrándose más humanas y sensibles ante el otro.

En consecuencia, el maestro desempeña un importante rol, pues es quien guía al estudiante en el desarrollo de dicha habilidad, entendiendo que las distintas dinámicas que se viven en la escuela son el ambiente perfecto para que el niño aprenda a observar a sus pares, leyendo en ellos eso que no se dice pero que sí se transmite, ya que a diferencia de lo que se pueda llegar a comunicar con las palabras, las emociones se expresan de un modo no verbal (Goleman, 2022). Así, la empatía le va a permitir reconocer las emociones que emergen de sí mismo, pero también de sus compañeros, pues "cuando uno tiene conciencia de uno mismo está más abierto a las emociones propias, lo que aumenta la destreza en la comprensión de los sentimiento de los demás" (Goleman, 2022, p. 114).

De igual forma, la percepción de la afiliación está intrínsecamente relacionada a la empatía, entendida esta primera como el sentido de poder vivir con y para los otros, en una dinámica que invita a reconocer a los demás y a mostrar preocupación por sus necesidades a partir de la capacidad de imaginar lo que sienten, siempre alimentando el respeto, el trato digno y la consciencia de que cada persona tiene el mismo valor que los demás (Nussbaum, 2006, párr. 8).

Autocontrol

Respecto a la gestión de las emociones, es imprescindible trabajar con los estudiantes el autocontrol con el fin de que puedan afrontar situaciones emocionalmente difíciles en el aula y fuera de ella. Para Goleman (2022), esta habilidad se centra en "la capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad; la sensación de control interno" (p. 215). Si bien es cierto que esta competencia es una acción que se va aprendiendo a medida que se va dando el desarrollo y crecimiento físico y personal, está ligada también a la autonomía que van adquiriendo las personas, de allí el rol activo que juega la escuela

en el desarrollo proactivo de esta habilidad, con la cual el niño aprende a expresar sus sentimientos de forma adecuada a los demás (Buitrón y Navarrete, 2008).

De igual forma, Bisquerra (2018) también hace alusión a la importancia que tiene el autocontrol emocional, "aceptando que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados para el manejo de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión)" (párr. 3). Por tanto, es necesario que el niño aprenda a comprender que este tipo de emociones pueden afectar a las demás personas e incluso dañar las relaciones interpersonales.

Por ello, es conveniente educar en conductas de autocontrol como la ansiedad, la ira o el estrés, con el fin de aprender a manejar las situaciones conflictivas y el comportamiento agresivo y a expresar las emociones de forma positiva, en particular en las dinámicas de la clase. Es pertinente entonces trabajar en estrategias de autocontrol emocional como ejercicios de respiración, de replanteamiento de las actitudes y de las expresiones adecuadas para darse a entender. Debemos aclarar que regular este tipo de emociones no significa que estas se tengan que anular, por el contrario, se trata de "enseñar al niño a buscar el camino adecuado de expresión de esa emoción para que no se haga daño a sí mismo ni a los demás. El objetivo principal no es reprimirlas, sino comprenderlas mejor y expresarlas de forma adecuada" (Cruz, 2014, p. 109).

Comunicación asertiva

En relación con la comunicación asertiva, es necesario tener en cuenta que cuando se habla de comunicación se hace referencia a un proceso mediante el cual se logra transmitir y recibir cierta información, y que para que esta se dé de forma efectiva es necesario que haya un emisor, quien es el que codifica el mensaje, y un receptor, quien es el que lo recibe y retroalimenta al mismo tiempo. De esta forma, se establecen mecanismos para expresar las distintas emociones, sensaciones, necesidades, gustos,

puntos de vista e inconformidades, entre otros sentimientos que tienen las personas ante alguna situación.

La comunicación tiene dos componentes: se puede dar de forma verbal, que es cuando se utilizan palabras, distintos tonos de voz y un mediador que vendría siendo el lenguaje con un código en común entre los interlocutores, y también de manera no verbal, a través de gestos y del lenguaje y la expresión corporal, en el cual las miradas, los movimientos de las extremidades y la postura juegan un papel importante. Estos dos tipos de lenguaje se complementan entre sí, y con ello se logra que el receptor se conecte de una manera más profunda con el emisor (Ortega, 2021).

Por otro lado, el término de asertividad se define como aquella habilidad que permite expresar los pensamientos, sentimientos y emociones propias de forma adecuada, honesta y directa, sin perjudicar con las palabras y acciones a las demás personas a la hora de defender la opinión propia o la percepción sobre algo o alguien. Al tener claros estos dos conceptos, podemos deducir que cuando se habla de comunicación asertiva se está haciendo énfasis en que es la capacidad que tiene una persona para expresar lo que quiere, siente y piensa de manera consciente, respetuosa, clara y equilibrada, sin la intención de herir, afectar, discriminar ni pasar por alto lo que los otros sujetos comunican y dan a conocer; al contrario, se abre la oportunidad de posibilitar espacios de diálogo y discusión en torno a temas de interés (Calderón, 2017).

Por ende, la comunicación asertiva es una habilidad socioemocional que se puede ir forjando y fortaleciendo a lo largo de la vida a través de herramientas que permitan un entendimiento en pro de mejorar y contribuir de forma positiva a las relaciones e interacciones interpersonales que se crean en los distintos contextos habituados. Es de vital importancia que los estudiantes aprendan a comunicarse de forma asertiva en las zonas de recreación, interacción y sobre todo en las instituciones educativas, ya que allí pasan la mayor parte del tiempo conviviendo e intercambiando conocimientos y saberes con los demás actores del acto educativo.

Trabajo colaborativo

Cuando hablamos del trabajo colaborativo nos referimos a una entidad organizada, en la cual las personas interactúan y trabajan unas con otras mediante dinámicas o actividades asignadas que están orientadas a alcanzar una meta en común. Al existir esta articulación, es pertinente que haya una comunicación asertiva y un reconocimiento del otro para identificar sus capacidades y destrezas, aceptando las diversas opiniones y puntos de vista con el fin de llegar a puntos de anclaje y manejar adecuadamente los conflictos que se presenten (Valverde *et al.*, 1989).

Por ende, incentivar en el aula de clases el trabajo colaborativo entre la infancia ayudará de gran manera a mejorar las relaciones interpersonales por medio de la interacción con el otro, de modo que cada estudiante va a ir fortaleciendo y conociendo cuáles son sus habilidades socioemocionales y comunicativas. Asimismo, se convertirán en participantes activos que tendrán que crear sus propias pautas y normas en cada grupo conformado para mediar situaciones problemáticas, de estrés, de frustración y de desacuerdos que se lleguen a presentar, fomentando un pensamiento más crítico, analítico y reflexivo.

De igual forma, cuando el niño trabaja con el otro puede identificar las distintas realidades y necesidades que están presentes y lo rodean en el aula, entendiendo que somos seres diversos que hacen parte de una sociedad en la que confluyen una variedad de gustos e intereses a partir de los cuales empiezan a crear su propia identidad y a reconfigurar sus emociones y sentimientos dependiendo de la situación y el entorno en el que se encuentren.

Convivencia escolar

Para entender más a fondo qué es la convivencia escolar, es necesario primero acercarse al concepto de convivencia, entendiendo que esta es inherente al vivir en sociedad de las personas que conforman una comunidad. Según el Ministerio de Educación Nacional (2013), la convivencia tiene que ver con "la capacidad de las personas para establecer

relaciones sociales y humanas de calidad, fundamentadas en la tolerancia y en el respeto a los demás. En su defecto se genera violencia, síntoma del deterioro de esas relaciones" (p. 6).

En este sentido, se debe entender que para establecer relaciones de sana convivencia en el entorno educativo, tanto la familia como la escuela tienen un papel protagónico en la formación de niños y niñas que estén habilitados para convivir de forma armónica, entendiendo que en estas dos grandes instituciones de la sociedad recae gran parte de la formación en valores de respeto, solidaridad, tolerancia y otros tantos que son necesarios para que se aprenda a convivir con los demás, desde la conciencia de que no se está solo en el mundo. Por tanto, el descubrimiento del otro y de sí mismo, así como de las necesidades que se comparten, son sumamente importantes con el fin de consolidar una convivencia pacífica donde todos puedan aportar.

Ahora bien, existen distintos tipos de convivencia, pero la que se abordó en la presente investigación es la convivencia escolar, un ámbito profundo que se gesta en el seno de la escuela a través de todas las relaciones interpersonales que se desarrollan allí. Para la Secretaría de Educación del Distrito (2019), "la convivencia escolar busca la calidad de las relaciones, las cuales deben propender por los consensos, el reconocimiento mutuo, el respeto, el diálogo y la valoración positiva del vivir respetando y reconociendo la diferencia" (párr. 1). De allí la importancia de la convivencia escolar, entendida como un factor fundamental dentro de la vida de la escuela que se debe gestionar de manera adecuada para alcanzar el bienestar de todos los actores que conforman la comunidad educativa.

Asimismo, en el marco del concepto de ciudadanía, Mockus (como se citó en Rivera, 2016), expresa que "la convivencia escolar está relacionada con la construcción y el cumplimiento de normas, el establecimiento de mecanismos de autorregulación social, […] la celebración de acuerdos y la construcción de relaciones de confianza entre los miembros de la comunidad educativa" (p. 49). Así, se reconoce que en el ejercicio de la convivencia escolar es necesaria la construcción de normas que ayuden a

marcar la ruta que guíe a todos los actores educativos en la consecución de objetivos comunes que brinden estabilidad y compromiso frente a la tarea de vivir juntos de forma pacífica.

Conflicto

Generalmente, el conflicto se entiende como algo negativo, que trae problemas alrededor de la escuela. En este sentido, Jares (como se citó en Pérez y Gutiérrez, 2016) define el concepto como "un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes" (p. 3). De allí la importancia de trabajar frente a esta situación y entender que el conflicto hace parte de la vida cotidiana de los seres humanos, y que no necesariamente se debe ver como algo malo; por el contrario, se puede entender como una opción de cambio social, de transformación que necesariamente ayuda a encontrar otros caminos para su resolución, o bien como una oportunidad de mejora de las estructuras educativas (Pérez y Gutiérrez, 2016).

Conductas problema

En cuanto a las conductas problema, son aquellas actitudes y acciones inadecuadas y patrones de comportamiento negativos que se presentan con frecuencia dentro de un ambiente. En las infancias, este tipo de conductas muchas veces tienen como raíz una incorrecta regulación de las emociones y sensaciones generadas por un estímulo al no controlar las alteraciones, situaciones de estrés, angustia o frustración, ocasionando acciones inapropiadas que intervienen en el comportamiento dentro de un espacio (Martínez, 2017).

Las conductas problema pueden ser frecuentes en los niños y niñas a partir de las diferentes interacciones que se generan en los contextos en los que se desenvuelven y se ven involucrados, ya que los comportamientos que tienen algunas personas hacia ellos pueden influir de forma negativa y ser la fuente del problema: se trata de "una conducta inadecuada en uno de sus modelos a seguir en repetidas ocasiones; esta conducta el niño

la asocia como aceptable y si ha sido retenida por este, en un futuro la repetirá como algo que aprendió" (Martínez, 2017, p. 11).

Por ello, es de vital importancia que los docentes tengan unas bases y ciertos criterios para comprender la diversidad de realidades que viven los estudiantes y que comprendan cómo, desde su quehacer docente, aportan en esos procesos comportamentales e implementan estrategias que intervengan y fortalezcan la conducta de los estudiantes de forma positiva y continua dentro y fuera de la institución.

Estrategias de resolución de conflictos

Al tener en claro cuál es el concepto de conflicto, es posible comprender las acciones que se deben generar para ir construyendo estrategias de resolución. Para ello es necesario definir qué es una estrategia: en primer lugar, se puede comprender como "la capacidad que tiene cada ser humano para resolver los problemas cotidianos, siendo esta una capacidad que se posee como don natural para lograr algo" (González, 2017, p. 43). Así, cuando se habla de estrategia se hace referencia a aquellas acciones, actitudes o pautas que establecen las personas de acuerdo a una situación en particular.

Por ende, al referirnos a estrategias de resolución de conflictos hacemos alusión a la forma que se deben llevar a cabo los problemas y situaciones complejas, teniendo en cuenta que la comunicación y la relación que se establecen deben ser asertivas y mediadas por el diálogo, propiciando espacios participativos y adecuados para ambas partes con el fin de establecer acuerdos y tratos que favorezcan equilibradamente a los sujetos involucrados, fortaleciendo la convivencia, en este caso, en el ámbito escolar.

La discusión desarrollada deja ver la necesidad de desarrollar en los estudiantes estrategias para la resolución de los conflictos que se presenten al interior y fuera de la institución, potenciando sus habilidades y procesos comunicativos para que vayan adquiriendo herramientas que les servirán más adelante y en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven.

CAPÍTULO III.

Materiales y métodos: observando y descubriendo las particularidades del entorno emocional

En este capítulo se exponen características particulares de la investigación. En primera instancia, este proyecto se enfocó en el paradigma sociocrítico, con el cual se desarrolló la descripción e interpretación a partir de un enfoque cualitativo, el tipo de investigación-acción y la línea de investigación de desarrollo humano en la básica primaria. Adicionalmente, se describen de forma detallada las fases implementadas y las técnicas utilizadas en su ejecución; además, se explican los instrumentos trabajados para la obtención de información valiosa con el fin de dar alcance a los objetivos específicos. Asimismo, se contextualiza la población, la muestra y el muestreo con los que se desarrolló el proyecto, y se describe la importancia de seleccionar una buena técnica de instrumento de evaluación según lo establecido por la investigación-acción.

Población

El proyecto de investigación titulado "Desarrollo de las habilidades socioemocionales en los procesos de convivencia escolar en la transición tras la Covid-19" se trabajó en el Colegio Parroquial Inmaculado Corazón de María (Incodemar), fundado formalmente en el año 1957 por el padre Jesús María Marulanda Uribe, que hace parte del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB). El colegio se encuentra ubicado en

el barrio Claret, zona urbana de la ciudad de Bogotá perteneciente a la localidad Rafael Uribe, donde predomina la clase socioeconómica media-baja. La institución es de carácter privada y mixta, y presta servicios educativos en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, en jornada única, calendario A.

Figura 2. *Mapa de localización barrio El Claret*



Nota. La figura 2 muestra la geolocalización del barrio El Claret. Fuente: Google Maps.

El barrio el Claret se caracteriza por ser comercial, predominando las ventas ambulantes, lo cual incrementa el uso del espacio público en el desarrollo del trabajo informal; por otra parte, se evidencia la presencia de varios colegios, tanto públicos como privados, lo que refleja una oferta educativa importante para el sector.

La mayoría de los estudiantes viven en los alrededores de la institución o en barrios aledaños como El Inglés, Santa Lucía y El Tunal; cuentan en su mayoría con estabilidad económica, y un porcentaje importante de ellos viven en familias compuestas por papá, mamá y hermanos, por lo menos uno. Algunas familias tienen sus propios negocios comerciales en el sector. Frente al nivel educativo de los padres, la mayoría cuenta

con el bachillerato y un promedio representativo son profesionales o se encuentran en proceso de formación universitaria.

Con relación a la población de la institución educativa, cuenta con 675 estudiantes, de los cuales 217 niños son de básica primaria y 458 adolescentes de básica secundaria. Allí ejercen 27 docentes que asesoran desde diferentes áreas a los estudiantes, brindándoles acompañamiento educativo; además, el colegio recibe el apoyo de los maestros en formación de la Fundación Universitaria Monserrate (Unimonserrate) que realizan sus prácticas pedagógicas allí.

Muestra

Los grados específicos con los que se desarrolló y se logró llevar a cabo la propuesta de fortalecimiento de las habilidades socioemocionales a través de los talleres fueron los cursos de segundo y quinto de básica primaria asignados por las coordinaciones académicas y de convivencia, debido a que estos estudiantes eran, para la institución, quienes presentaban mayores falencias en cuanto al desarrollo de las habilidades socioemocionales, ya que tenían dificultades en su forma de relacionarse e interactuar con los compañeros de clase, lo cual incidió y se vio reflejado en la convivencia escolar.

En cuanto al grado segundo, son 32 niños de siete a ocho años; cada grado cuenta con una maestra titular, quien los acompaña y apoya en su día a día; se caracterizan por ser muy amorosos, independientemente de la disciplina son muy activos y participativos durante las clases, y sienten una preferencia por las asignaturas de Artes, Danzas y Música, porque en ellas pueden explorar el medio y salir de la rutina del salón.

Asimismo, los niños de quinto grado son 42 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los diez y los doce años; son bastante inquietos, llenos de alegría, vitalidad y ganas de encontrar emociones nuevas en cada momento de su jornada escolar.

Frente a lo evidenciado en los procesos de práctica, se reconoció que los estudiantes de los dos grados realizan comentarios y se comportan

de acuerdo a lo que ven, escuchan y viven en sus contextos familiares, y muchas veces se expresan de forma inadecuada haciendo uso de palabras que influyen de manera negativa en el escenario educativo. Por otro lado, la infraestructura de los salones es muy pequeña para la cantidad de estudiantes que albergan, y posiblemente esta especie de hacinamiento incidió en que se presentaran con más frecuencia conductas y acciones negativas, generando un clima de aula denso y problemático.

Al realizar una lectura de las realidades, se hizo visible que la pandemia afectó los procesos de socialización de los niños, pues se evidenciaron graves problemas de indisciplina a nivel general, además de no tener autocontrol ni de expresar de forma adecuada sus emociones y sentimientos, lo que conllevó a la agresividad, que es latente en el trato entre los estudiantes y afecta de manera importante el clima organizacional y de trabajo del grupo en general.

Asimismo, se observó un deterioro en la comunicación verbal y corporal de los estudiantes, pues muchas veces tenían actitudes indecorosas e impertinentes en su trato con otros pares, dejando de lado la comunicación armoniosa entre ellos y aumentando por tanto las quejas al interior del aula. Por ejemplo, actitudes como la agresividad se evidenciaban frecuentemente en los varones, aunque también algunas niñas presentaban comportamientos parecidos, haciendo necesario que los docentes de la institución hicieran frecuentes llamados de atención y entablaran con ellos momentos de reflexión y diálogo constantes para que se mejoraran estas actitudes y aprendieran a controlar mejor sus emociones, pues o bien eran muy eufóricos, o bien se enojaban y se irritaban con mucha facilidad; por tanto, era necesario que los maestros estuvieran mediando regularmente con este tipo de situaciones, buscando así mejorar el clima convivencial.

Muestreo

Para fines de la investigación, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, entendido "como un grupo de sujetos seleccionados sobre la base de ser accesibles o adecuados" (McMillan y Schumacher como se citó en Cifuentes, 2021, p. 42). En este sentido, se seleccionó un muestreo

de siete (7) estudiantes de grado segundo y siete (7) de quinto, para un total de catorce (14) niños a los cuales se les aplicó el instrumento de entrevista semiestructurada. Estos estudiantes se escogieron de acuerdo con los distintos niveles de comportamiento y disciplina que se presentaban al interior del aula, es decir, niños muy disciplinados, algo disciplinados e indisciplinados; adicionalmente, se tuvo en cuenta que fueran estudiantes con un buen desarrollo de sus habilidades comunicativas, con el fin de que pudieran responder de forma amplia y fluida a las preguntas realizadas en la entrevista semiestructurada.

De igual forma, se seleccionó un muestreo de ocho (8) docentes a los cuales se les aplicó también la entrevista semiestructurada. Ellos fueron elegidos porque acompañaban a los estudiantes de los dos grados desde las asignaturas de Danzas, Sociales, Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Inglés, Música, Artes y Educación Física.

Por otra parte, la codificación se realizó a través del *software* Atlas.ti a partir de un análisis axial, lo que permitió relacionar la lista de códigos, categorías y subcategorías propuestos en la investigación.

Tabla 2. *Descripción de aspectos metodológicos*

Aspectos	Descripción
Paradigma de investigación	La investigación se fundamenta en el paradigma sociocrítico**,** el cual busca comprender la realidad en la cual se encuentran inmersos los sujetos y cómo, desde las interpretaciones que se realizan de ellos y sus contextos, se logran identificar problemáticas a las que en conjunto se les pueda dar solución.
Enfoque de investigación	La presente investigación está sustentada por un enfoque cualitativo, desde el cual se espera poder estudiar e interpretar las relaciones que los sujetos tienen con el otro y con su medio y cómo esto tiene una incidencia en la convivencia.
Tipo de investigación	El tipo de investigación a implementar es la investigación-acción (IA), desde la cual se pretende favorecer el cambio y la transformación de las acciones para mejorar las situaciones problema identificadas en el contexto de estudio.

Aspectos	Descripción
Línea de investigación	La línea de investigación que sigue el presente proyecto es la línea de desarrollo humano en la básica primaria, donde se comprende que el desarrollo humano de los sujetos, pero en especial de los niños, se forja a partir de la reconstrucción del ser en esa interrelación constante con el otro, cultivando los intereses colectivos desde el diálogo.

Nota. La tabla 2 describe de forma general en qué consiste el paradigma, el enfoque, el tipo y la línea de investigación del proyecto.

Paradigma de investigación

La presente investigación está sustentada por el paradigma sociocrítico, el cual, según Orozco (como se citó en Loza *et al.*, 2020), "tiene como finalidad sembrar las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos de las comunidades, considerando la intervención activa de sus miembros" (p. 32). Desde esta mirada es que parte la realización del proyecto de investigación, donde a través del acercamiento al contexto educativo en la práctica pedagógica se han vislumbrado problemáticas en el seno de la escuela, las cuales es necesario comprender, pero no desde una posición pasiva, sino que, por el contrario, el investigador está llamado a ir más allá, desde una participación activa que convoca a la acción.

En este sentido, el paradigma sociocrítico impulsa a proponer soluciones a los problemas encontrados en aras de contribuir a que se generen cambios que ayuden a enfrentar las adversidades halladas en el contexto. Sin embargo, este debe ser un trabajo mancomunado que vincule a los estudiantes y los haga partícipes de las transformaciones que pueden generar en su realidad y en su contexto, siendo un camino que les invite a la autorreflexión constante por medio de la cual puedan tomar conciencia de su rol dentro de la comunidad educativa (Vera y Jara, 2018).

Enfoque de investigación

Este proyecto se desarrolló a partir del enfoque cualitativo, el cual "busca estudiar el contexto para lograr las descripciones más detalladas y completas posibles de la situación, con el fin de explicar la realidad subjetiva que subyace a la acción de los miembros de la sociedad"

(Bonilla y Rodríguez, como se citó en Carvajal, 2005, p. 9). De allí que este enfoque conduzca al investigador a hacer procesos interpretativos y reflexivos a través de las apreciaciones cualitativas que hace de la realidad y que evidencia desde la práctica, entendiendo que este enfoque es complejo pero a la vez flexible .

El enfoque cualitativo insta a los investigadores a no ser ajenas a la realidad que se está estudiando, pues se comprende que en las interacciones que se generan con los sujetos de estudio emerge la acción indagatoria a través del diálogo, y que desde los hechos y las experiencias que se comparten se hacen diversas interpretaciones que permiten al investigador moverse constantemente por las distintas etapas de la investigación. Este enfoque tiene la característica particular de ser flexible (Hernández *et al.*, 2014), de tal forma que se logra un entendimiento más cercano y personal del contexto desde los sentires y la opinión misma de cada actor que hace parte de la comunidad educativa.

Tipo de investigación: investigación-acción (IA)

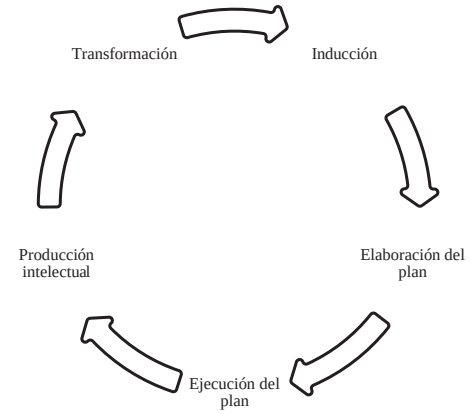
El tipo de investigación que se implementó es la investigación-acción (IA), la cual, como señala Elliott (como se citó en Rivera, 2016), "corresponde al estudio de una situación social, con el propósito de mejorar la calidad de la acción en la misma, a partir de la comprensión y la reflexión sobre problemas prácticos, vinculando la investigación, la acción y la formación" (p. 52). En este sentido, la IA aportó elementos estructurales al desarrollo de esta investigación, entendiendo que, desde la práctica misma, tanto las investigadoras como los estudiantes que hicieron parte del proyecto tomaron una posición activa y reflexiva de su propio accionar y el de los demás frente a las problemáticas de su contexto, aportando a su formación desde la dimensión social y personal.

Desde lo social, se reforzó la participación, que supone una modificación del entorno; así, se instó a los actores implicados a ser más conscientes de su realidad, de sus procesos y su desarrollo social, generando una transformación de sus actitudes y comportamientos y favoreciendo la construcción del saber colectivo (Bausela, 2004). De igual forma, desde la dimensión personal, la IA buscó generar la adquisición de conocimientos, de destrezas intelectuales y el desarrollo de habilidades de observación y de análisis crítico en la investigación, con la finalidad de ir mejorando la

práctica pedagógica desde la transformación y comprensión que se tiene de la misma y de las situaciones que en ella se puedan dar (Kemmis y MacTaggart, como se citó en Bausela, 2004).

De acuerdo con los propósitos de cambio y de mejora de la IA, Teppa (como se citó en Colmenares y Piñero, 2008) reconoce que "existe una relación constante y directa entre la participación, el individuo y la sociedad con la teoría y la práctica" (p. 108), la cual permite que haya una construcción y a la vez una transformación permanente de los contextos sociales. Estas dimensiones están en constante interacción, permitiendo establecer una dinámica que apoya la resolución de problemas y a su vez la comprensión de las prácticas que se dan en el día a día en la escuela; se trata de un estado de reflexión que solo se alcanza cuando los sujetos tienen autoconciencia de su realidad social, lo que los impulsa a tomar decisiones que vayan en pro de mejorar las necesidades que encuentran en las realidades de las cuales son participantes activos (Delgado, 2021).

Figura 3. *Modelo de la IA según Teppa*



Nota. La figura 3 expone el modelo de Teppa (2006) aplicado a la IA en la educación.

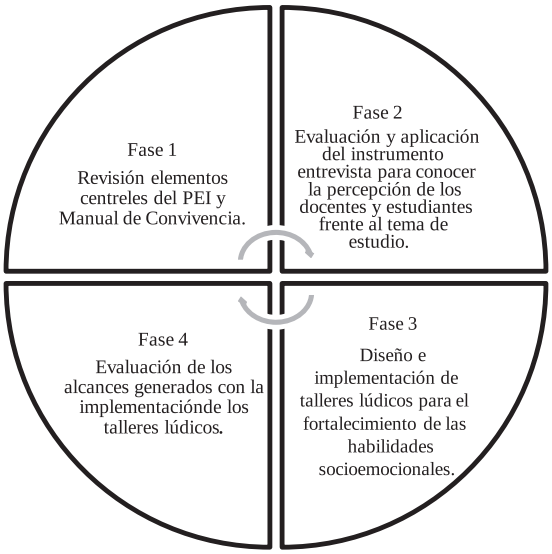
La presente investigación se apoyó en este modelo ya que los procesos de inducción, diagnóstico, planificación, ejecución del plan, observación-acción, producción intelectual, reflexión y transformación se dieron de manera recurrente a lo largo del proyecto, de acuerdo con el sentido cíclico que caracteriza a la IA. Desde cada una de estas etapas se logró reconocer

a la población y sus dinámicas con relación al entorno de estudio, lo que propició una reflexión sobre distintas necesidades e intereses vistos en estos sujetos y el cuestionamiento de cómo se puede aportar a las problemáticas identificadas. Esto llevó a actuar desde la generación de un plan de acción que fortaleciera las habilidades socioemocionales de los estudiantes, debilitadas en parte por el aislamiento social originado por la pandemia.

Desde este modelo, el accionar del proyecto se enfocó en la propuesta pedagógica a partir talleres lúdicos que reforzaron el desarrollo de las habilidades socioemocionales necesarias para que los estudiantes empezaran a construir relaciones interpersonales armoniosas en aras de tener una mejor convivencia escolar. A la par, se trabajó desde la observación de los efectos generados durante la implementación del plan de acción en el contexto, llevándonos esto a la reflexión sobre los hallazgos identificados y a evaluar el alcance de la propuesta, lo cual aportó datos relevantes que definen si hubo o no apropiación de los elementos brindados por parte de los niños y niñas con los cuales se trabajó.

Fases de la investigación

Figura 4. *Fases de la investigación*



Nota. La figura 4 expone las fases de desarrollo de la propuesta de investigación.

Como se ve en la figura anterior, la investigación se desarrolló en cuatro fases. En la fase 1 se realizó un reconocimiento de la institución educativa desde lo que proponen el PEI y el manual de convivencia del colegio Incodemar, con el fin de recopilar información respecto a elementos como los valores, propósitos y principios que acompañan y orientan la convivencia institucional.

En la fase 2 se realizó el diseño y la evaluación por parte de los expertos; para ello se solicitó la opinión experta de las siguientes personas vinculadas a la institución: Ximena Ramírez, coordinadora académica con 20 años de experiencia en el ámbito docente, licenciada en Biología, especialista en Gerencia Educativa y magíster en Gestión Tecnológica Educativa; Juan Carlos Gómez, coordinador de convivencia, licenciado en Biología; y María Angélica Avella Casas, orientadora, psicóloga, especialista en Neuropsicología de la Educación y magíster en Familia, Educación y Desarrollo, con ocho años de experiencia. Estos profesionales validaron

el instrumento antes y después de hacer las modificaciones de acuerdo a las sugerencias realizadas por parte de ellos con anterioridad.

También en esta fase se realizó la aplicación del instrumento de entrevista semiestructurada a los docentes y estudiantes seleccionados, con el fin de identificar, desde sus voces, las percepciones que tienen acerca de la convivencia escolar al interior de la institución educativa durante la transición tras la Covid-19. Es de aclarar que, previamente a la aplicación del instrumento, se realizó la debida solicitud de autorización a los padres de familia o acudientes de estudiantes que se seleccionaron dentro del muestreo para que pudieran participar en la investigación.

Tabla 3. *Entrevista semiestructurada para los docentes seleccionados de grados segundo y quinto*

Procesos de convivencia escolar en la transición tras la Covid-19	
El objetivo de la presente entrevista es identificar, desde las voces de los docentes, las percepciones que tienen frente a la convivencia escolar al interior de la institución educativa durante la transición tras la Covid-19. Para ello se realiza la siguiente encuesta, que consta de preguntas cerradas y abiertas.	
1). En su opinión, ¿cómo es la convivencia escolar en la actualidad en el colegio? (Abierta).	**8).** En su criterio, ¿los niños han logrado ir desarrollando habilidades de diálogo y de escucha de manera adecuada dentro de la institución? o Muy de acuerdo. o Algo de acuerdo. o Ni de acuerdo-ni desacuerdo. o Algo en desacuerdo. o Muy en desacuerdo.
2). ¿Cuáles considera que son las conductas disruptivas que más se presentan en el aula y que afectan la convivencia escolar? (Abierta).	**9).** En las planeaciones que usted diseña y desarrolla, ¿se tiene contemplado el trabajo colaborativo? o Muy de acuerdo. o Algo de acuerdo. o Ni de acuerdo-ni desacuerdo. o Algo en desacuerdo. o Muy en desacuerdo.

Procesos de convivencia escolar en la transición tras la Covid-19	
3). ¿Estas conductas son frecuentes en los estudiantes? o Muy de acuerdo. o Algo de acuerdo. o Ni de acuerdo-ni desacuerdo. o Algo en desacuerdo. o Muy en desacuerdo**.**	**10).** ¿Cómo considera que es el desarrollo del trabajo colaborativo dentro del aula? (Abierta).
4). ¿Qué estrategias de resolución de conflictos ha observado que manejan los estudiantes? (Abierta).	**11).** ¿Considera que existen espacios en clase donde los niños pueden socializar sobre sus emociones y la manera en la que se sienten? (Abierta).
5). ¿Considera que su formación sobre convivencia escolar responde a las necesidades del contexto? o Muy de acuerdo. o Algo de acuerdo. o Ni de acuerdo-ni desacuerdo. o Algo en desacuerdo. o Muy en desacuerdo.	**12).** ¿Cómo considera usted que el aislamiento social por la COVID 19 incidió en las relaciones interpersonales de los estudiantes? (Abierta).
6). ¿Considera usted que las habilidades socioemocionales de los niños se trabajan en el aula? o Muy de acuerdo. o Algo de acuerdo. o Ni de acuerdo-ni desacuerdo. o Algo en desacuerdo. o Muy en desacuerdo**.**	**13).** ¿De qué manera cree usted que la violencia intrafamiliar influye en las conductas de los niños ahora que se ha retornado a la presencialidad? (Abierta).
7). ¿Cómo son las relaciones interpersonales y la comunicación que ejercen los niños dentro de la institución? (Abierta).	**14).** ¿Qué estrategias utilizó para conocer el estado emocional del niño durante el aislamiento social? (Abierta).

Procesos de convivencia escolar en la transición tras la Covid-19	
	15). ¿Piensa usted que la Covid-19 ha impactado de manera perjudicial la convivencia escolar? o Muy de acuerdo. o Algo de acuerdo. o Ni de acuerdo-ni desacuerdo. o Algo en desacuerdo. o Muy en desacuerdo.

Nota. En la tabla 3 se muestra la estructura de la entrevista implementada a los docentes de grados segundo y quinto.

Tabla 4. *Entrevista semiestructurada para los estudiantes seleccionados de grado segundo*

Procesos de convivencia escolar en la transición tras la Covid-19	
El objetivo de la presente entrevista es identificar, desde las voces de los estudiantes, las percepciones que tienen frente a la convivencia escolar al interior de la institución educativa durante la transición tras la Covid-19. Para ello se realiza la siguiente encuesta, que consta de preguntas cerradas y abiertas.	
1). ¿Cómo consideras que es la convivencia con tus compañeros de salón? o Muy buena. o Buena. o Regular. o Mala. o Muy mala.	**7).** ¿Cómo es tu relación con tus profesores? o Muy buena. o Buena. o Regular. o Mala. o Muy mala.
2). ¿Qué haces cuando algún compañero te ha tratado mal? (Abierta).	**8).** ¿Cómo es tu relación con tus compañeros cuando se reúnen para hacer un trabajo en pequeños grupos? Y ¿Por qué? o Muy buena. o Buena. o Regular. o Mala. o Muy mala.

Procesos de convivencia escolar en la transición tras la Covid-19	
3). ¿Cómo solucionas los problemas con tus compañeros de clase? (Abierta).	**9).** ¿Crees que después de la pandemia mejoró la forma en que te relacionas con tus compañeros de clase? ¿Por qué? o Si Sí. o No.
4). ¿Cuáles de las siguientes situaciones son las que más se presentan en el salón? o No cumplir las normas de comportamiento en la clase. o Interrumpir y molestar durante las clases de los profesores. o Ridiculizar o burlarse de los compañeros. o Hablar en clase y no atender la explicación de los profesores. o Empujones o golpes entre los compañeros. o Decirse palabras groseras entre los compañeros**.**	**10). ¿Cómo** fue la comunicación con tus compañeros y profesores durante la pandemia?¿Por qué? o Muy buena. o Buena. o Regular. o Mala. o Muy mala.
5). ¿Cómo consideras que es la relación entre tus compañeros de clase? ¿Por qué? o Muy buena. o Buena. o Regular. o Mala. o Muy mala**.**	**11)**. ¿Crees que cambió el trato con tus padres en la pandemia? ¿Por qué? o Sí. o No.
6). ¿Qué haces cuando te enojas con uno de tus compañeros? (Abierta).	**12).** ¿Cómo es la comunicación con tus compañeros ahora que estás de forma presencial en el colegio? ¿Por qué? o Muy buena – Buena. o Regular. o Mala. o Muy mala**.**

Nota. La tabla 4 muestra la entrevista implementada a los estudiantes de segundo grado.

Tabla 5. *Entrevista semiestructurada para los estudiantes seleccionados de grado quinto*

Procesos de convivencia escolar en la transición tras la Covid-19	
El objetivo de la presente entrevista es identificar, desde las voces de los estudiantes, las percepciones que tienen frente a la convivencia escolar al interior de la institución educativa durante la transición tras la Covid-19. Para ello se realiza la siguiente encuesta, que consta de preguntas cerradas y abiertas.	
1). ¿Cómo consideras que es la convivencia dentro del salón? o Muy buena. o Buena. o Regular. o Mala. o Muy mala**.**	**8).** ¿Cómo es la relación entre los compañeros cuando se deben realizar trabajos en pequeños grupos? ¿Por qué? o Muy buena. o Buena. o Regular. o Mala. o Muy mala**.**
2). ¿Cuáles de las siguientes situaciones has podido evidenciar con mayor frecuencia en el salón? o No cumplir las normas de comportamiento en la clase. o Interrumpir y molestar durante las clases de los profesores o Ridiculizar o burlarse de los compañeros. o Hablar en clase y no atender la explicación de los profesores. o Empujones o golpes entre los compañeros. o Decirse palabras groseras entre los compañeros.	**9).** ¿Cómo solucionas los problemas con tus compañeros de clase? (Abierta).
3). ¿Cómo crees que es el trato entre tus compañeros de clase? ¿Por qué? o Muy buena. o Buena. o Regular. o Mala. o Muy mala.	**10). ¿**Identificas las siguientes emociones: ira, miedo, alegría, tristeza, enfado, asco? o Sí. o No.

Procesos de convivencia escolar en la transición tras la Covid-19	
4). ¿Qué haces para ayudar a tener un buen trato dentro del salón? (Abierta).	**11).** ¿Qué haces para controlar estas emociones cuando se presentan en el salón de clases? (Abierta).
5). ¿Cómo actúas cuando te enojas con uno de tus compañeros? (Abierta).	**12).** ¿Consideras que la pandemia cambió la forma de relacionarte con tus compañeros de clase? ¿Por qué? o Sí. o No.
6). ¿Qué haces cuando algún compañero te ha tratado mal física o verbalmente?	**13).** ¿Crees que cambió tu relación con tus padres en la pandemia? ¿Por qué? o Sí. o No.
7). ¿Cómo es tu relación con tus profesores? o Muy buena. o Buena. o Regular. o Mala. o Muy mala.	**14).** ¿Cómo era la comunicación con tus compañeros y profesores cuando estabas en la pandemia? ¿Por qué? o Muy buena. o Buena. o Regular. o Mala. o Muy mala.
	15). Ahora que estás de manera presencial, ¿cómo han sido las relaciones con tus compañeros? (Abierta).

Nota. La tabla 5 muestra la entrevista implementada con los estudiantes de quinto grado.

En la fase 3 se procedió a realizar el diseño de la propuesta pedagógica, la cual consistió en talleres lúdicos que permitieran, desde el juego, fortalecer habilidades socioemocionales básicas que ayudaran a mejorar los procesos de convivencia escolar que se han debilitado en la institución.

Tabla 6. *Primer taller lúdico desarrollado en grado segundo*

Tema	**Trabajo en equipo y comunicación asertiva**
Título	Taller N°. 1: Dividiendo voy compartiendo.

Tema	Trabajo en equipo y comunicación asertiva
Objetivo	Fortalecer el trabajo en equipo y la comunicación asertiva a través de un juego práctico de repartición con el fin de reconocer la importancia de generar relaciones adecuadas con el otro.
Tiempo de trabajo	Una (1) hora.
Descripción de la actividad	El taller tiene la intención de trabajar el tema de división en el área de Matemáticas con los niños de grado segundo, pero también fortalecer la comunicación y escucha al momento de trabajar en equipos. En primer momento, se realizará un rompehielos que se llama "El rey de los elementos", el cual consiste en que todos los participantes formarán un círculo y la maestra en formación tendrá la pelota y se la pasará a cualquiera; cuando la tire, debe mencionar un elemento (aire, agua o tierra), y el que atrape la pelota debe mencionar un animal que pertenezca al elemento que mencionaron (p. ej., aire: paloma) y pasársela a otro diciendo un elemento antes que la atrape el otro participante. No se vale repetir animales y debe responderse rápido. Esta dinámica ayudará a ir creando los grupos de trabajo a partir de los elementos que les correspondieron. En un segundo momento, después de haber conformado los grupos, la maestra en formación les compartirá una bolsa con unas fichas y unas canastas; con estos materiales deberán ir repartiendo las fichas en cantidades iguales en cada canasta, formando grupos a partir de las indicaciones dadas por la maestra en formación; posteriormente, deberán estructurar la división, reconociendo las partes de esta. Con esta dinámica se pasa de la práctica a la teoría. Para finalizar, tendrán que estructurar autónomamente cinco divisiones de una cifra en el cuaderno, en la cual deberá participar todo el equipo. En esta actividad se pretenden desarrollar las habilidades del trabajo en equipo y comunicación asertiva en los niños y niñas, incentivando la importancia de generar diálogos y relaciones adecuadas con los demás sujetos del entorno.
Evaluación	Como proceso evaluativo, se realizará una mesa redonda donde se dialogará sobre ¿cómo les pareció trabajar en equipo?, ¿cuáles fueron los desafíos que se presentaron? Y ¿qué valores se necesitan para poder comunicarse e interactuar con el otro?, esto con el fin de ir fortaleciendo poco a poco la convivencia en el aula a partir del trabajo en equipo.
Recursos	Fichas, canasta y pelota.

Tema	Trabajo en equipo y comunicación asertiva
Referencias	Actividades rompe hielo – Imágenes educativas. Fuente: https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2020/08/25-DIN%C3%-81MICAS-DE-GRUPO-PARA-ROMPER-EL-HIELO.pdf

Nota. La tabla 6 describe detalladamente el primer taller que se llevó a cabo en el grado segundo.

Tabla 7. *Segundo taller lúdico desarrollado en grado segundo*

Tema	Trabajo en equipo y comunicación asertiva
Título	Taller N°. 2: Unidos por la fuerza.
Objetivo	Brindar herramientas orientadas a la buena comunicación y el trabajo en equipo hacia los niños y niñas por medio de actividades prácticas.
Tiempo de trabajo	Una (1) hora.
Descripción de la actividad	En primer momento, se reparte el curso en tres grupos de seis integrantes y dos grupos de siete; a tres grupos se les reparte una barra de plastilina y a los otros dos se les da un globo y las letras con la palabra “fuerza”. Posteriormente, se les propone que los grupos que tengan la plastilina deberán realizar entre todos la figura que ellos quieran, y los grupos que tengan la bomba tendrán que trasladar, a partir de la fuerza magnética, las letras de un lugar a otra hasta formar la palabra o frase completa. En segundo momento, los grupos cambiarán de dinámica; los que tenían la plastilina ahora van a tener la bomba y los que tenían la bomba tendrán la plastilina. La idea es que siempre estén trabajando en equipo, colocando sus propias reglas. Por último, tendrán que compartir sus creaciones y escribir en el cuaderno detalladamente qué clase de fuerza utilizaron y para qué creen que sirve en la vida cotidiana. El taller tiene la intención de evidenciar cuál es la forma en que se comunican e interactúan entre sí los estudiantes y de qué forma manejan los valores de respeto y confianza a la hora de crear grupos de trabajo.
Evaluación	Como proceso evaluativo, los estudiantes tendrán que debatir sobre las funciones que tienen el tipo de fuerza que realizaron, con el fin de ir apropiando los conocimientos, pero al mismo tiempo tendrán que respetar las opiniones del otro mientras apoyan las propias. De esta manera se potencian las habilidades comunicativas y socioemocionales.

Tema	**Trabajo en equipo y comunicación asertiva**
Recursos	Globos, plastilina y letras de la palabra “fuerza a distancia y fuerza a contacto”.

Nota. La tabla 7 describe detalladamente el segundo taller que se llevó a cabo en el grado segundo.

Tabla 8. *Tercer taller lúdico desarrollado en grado segundo*

Tema	**Comunicación asertiva y autocontrol.**
Título	Taller N°. 3: Comunicando voy trabajando.
Objetivo	Potenciar en los niños y niñas la comunicación asertiva a través de dinámicas lúdicas, aportando elementos para el autocontrol de sus emociones.
Tiempo de trabajo	Una (1) hora.
Descripción de la actividad	El taller tiene la intención de trabajar los tipos de movimiento de los objetos en la clase de Ciencias Naturales con los niños de grado segundo, pero asimismo evidenciar cuál es la forma en que se comunican e interactúan al momento de dar instrucciones entre sí. En primer momento, las maestras en formación darán la explicación de aquellos elementos (fuerza, dirección y trayectoria) que se requieren para que haya un movimiento en los objetos; para ello, junto a los niños, se retomará el tema de la fuerza y desde, sus conocimientos previos, se llegará a la conclusión de cómo los otros elementos cobran sentido para que exista un movimiento. En un segundo momento, se llevará a la práctica lo construido en clase; una de las maestras en formación va a iniciar dando un ejemplo, el cual consiste en que le va a vendar los ojos a un niño y le va a indicar que hay una caja que contiene un objeto (un balón, un peluche, una cartuchera, un cuaderno y un libro) que se encuentra ubicada encima, debajo, al lado, a la derecha o a la izquierda de la mesa. El niño tendrá que localizarla y, posteriormente, los demás niños van a darle pistas sobre las características que tiene aquel objeto hasta que logre adivinar de qué se trata; después de haber realizado este ejemplo, los que darán las indicaciones van a ser los propios niños, y de esta forma se empezará a trabajar la comunicación asertiva. Para finalizar, se saldrá al patio con los niños y niñas, donde encontrarán unos circuitos con los cuatro tipos de trayectoria (circular, curva, irregular y recta) que se trabaron al principio.

Tema	Comunicación asertiva y autocontrol.
Descripción de la actividad	En dos de estas pistas se va a recorrer jalando unas maletas, y en las otras dos se trabajará en parejas, donde uno de los integrantes tendrá los ojos vendados y su compañero lo guiará dándole las respectivas indicaciones para lograr pasar la trayectoria. Con esta actividad se pretende que reconozcan la importancia de saber comunicarse de forma asertiva con el otro, ya que de esta forma se podrán expresar de manera adecuada las ideas y puntos de vista.
Evaluación	Como proceso de evaluación, al terminar las actividades se realizarán las siguientes preguntas ¿Qué se necesita para poder mover un objeto? ¿Qué tipos de trayectoria había en los circuitos? ¿Se puede direccionar el movimiento de un objeto? ¿Se logró una buena comunicación al realizar las actividades?
Recursos	Caja, objetos y cinta.
Referencias	UE San Pedro Pascual. Clase de movimiento de los objetos 2º. EGB. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=rophbqtbmdk&ab_channel=uesanpedropascual

Nota. La tabla 8 describe detalladamente el tercer taller que se llevó a cabo en el grado segundo.

Tabla 9. *Cuarto taller lúdico desarrollado en grado segundo*

Tema	Empatía
Título	Taller N°. 4: Paso a paso reconozco al otro.
Objetivo	Identificar cuál es la percepción que tiene el niño acerca de la empatía y cómo ese conocimiento se enriquece a través de una actividad de reconocimiento del otro.
Tiempo de trabajo	Una (1) hora.
Descripción de la actividad	El taller tiene la intención de trabajar la habilidad socioemocional de la empatía con los niños de grado segundo, evidenciando cómo reconocen y le dan un lugar al otro y cómo perciben los sentimientos y emociones que el compañero expresa de forma verbal o corporal. En un primer momento, la maestra en formación iniciará dando la explicación del rompehielos, el cual se llama “Miedos en el sombrero”; consiste en que cada niño tiene que escribir en un papel su mayor miedo de forma anónima; después de que todos hayan realizado esto, se recogerán los papeles y se guardarán en

Tema	Empatía
Descripción de la actividad	un sombrero. Posteriormente, cada integrante leerá en voz alta el papel que le haya tocado y dará su opinión de cómo podrá ayudar a su compañero si estuviera en esa situación actualmente. En un segundo momento, se realizará la actividad llamada "Dibuja a tu compañero", la cual consiste en que a cada integrante se le asignará un compañero a quien tendrá que retratar y describir sus características, carácter, la forma han percibido de cómo expresa las emociones y cosas positivas de él
	Para finalizar, cada uno le entregará el retrato que hizo a su compañero y socializarán el dibujo con los demás integrantes. Con esta actividad se pretende que los niños y niñas reconozcan la importancia de tener la capacidad de percibir las emociones y los sentimientos de los demás y saber actuar en ciertas situaciones de una manera adecuada para no afectar a las demás personas.
Evaluación	Como proceso de evaluación, al terminar las actividades se realizarán las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintieron retratando a su compañero? ¿Qué es la empatía? ¿Es necesario respetar las emociones y sentimientos de mi compañero?
Recursos	Caja, papel y lápiz.
Referencias	Dinámicas grupales – Técnicas de grupo y dinámicas de grupo. Dinámica "Miedos en el sombrero". Fuente: https://dinamicas-grupales.com.ar/dinamicas/autoconocimiento-y-autoestima/dinamica-miedos-en-el-sombrero/

Nota. La tabla 9 describe detalladamente el cuarto taller que se llevó a cabo en el grado segundo.

Tabla 10. *Quinto taller lúdico desarrollado en grado segundo*

Tema	Trabajo en equipo y comunicación asertiva
Título	Taller N°. 5: Mi compañero, mi guía.
Objetivo	Reconocer las habilidades comunicativas en los niños y niñas a través del trabajo en equipo, para ir apropiando comportamientos y actitudes a la hora de comunicarse y relacionarse con el otro.
Tiempo de trabajo	Una (1) hora.

Tema	Trabajo en equipo y comunicación asertiva
Descripción de la actividad	El taller tiene la intención de trabajar el tema de las figuras geométricas, para que los niños y niñas afiancen estos conocimientos y dar inicio al tema de la simetría en el área de Matemáticas con los estudiantes de grado segundo; al mismo tiempo, se pretende fortalecer la comunicación y la escucha al momento de trabajar en parejas. En un primer momento, se realizará un rompehielos que se llama "Yo soy un tren", el cual consiste en que uno de los participantes dé indicaciones de acciones que debemos realizar con nuestro cuerpo mientras canta "Yo soy un tren, tren, tren". Los otros integrantes deberán estar muy atentos y realizar la acción contraria, por ejemplo, si se canta "Yo soy un tren, tren, tren, que va hacia la izquierda", todos deberán ir hacia la derecha; esta dinámica permitirá que los niños fortalezcan su liderazgo al momento de dar las indicaciones y, de igual forma, se activen y despejen un poco su mente. En segundo momento se realizará una actividad en parejas, la cual consiste en que la maestra en formación irá dando unas indicaciones para dibujar una figura geométrica en cierta parte de la hoja, con un tamaño y color en específico. Para ello, el grupo se repartirá en parejas; uno de ellos estará sentado en su silla con una hoja en la cabeza y el otro estará de pie guiando su mano para dibujar la figura geométrica en el lugar correspondiente; posteriormente se cambiarán de rol. Para finalizar, socializarán lo realizado, donde tendrán que observar los dibujos realizados y hacer una autoevaluación del trabajo hecho. Esta actividad permite ir fortaleciendo y desarrollando en los niños y niñas el trabajo en equipo, la comunicación asertiva y la empatía a la hora de realizar diferentes actividades planteadas en el taller.
Evaluación	Como proceso evaluativo, se realizará una mesa redonda donde se dialogará un poco sobre ¿Cómo les pareció trabajar en equipo? ¿Fue fácil o difícil dibujar sin ver y solo con las indicaciones del compañero? ¿Es mejor trabajar solo? ¿Qué valores se necesitan
Evaluación	para poder comunicarse e interactuar con el otro? ¿Se puso en práctica lo hablado en las sesiones? Esto con el fin de ir fortaleciendo poco a poco la convivencia en el aula a partir del trabajo en equipo y la comunicación asertiva.
Recursos	Hoja, marcadores.

Tema	Trabajo en equipo y comunicación asertiva
Referencias	Actividades rompe hielo – Imágenes educativas. Fuente: https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2020/08/25-DIN%C3%81MICAS-DE-GRUPO-PARA-ROMPER-EL-HIELO.pdf

Nota. La tabla 10 describe detalladamente el quinto taller que se llevó a cabo en el grado segundo.

Tabla 11. *Primer taller lúdico desarrollado en grado quinto*

Tema	**Reconocimiento de los valores y principios del manual de convivencia del colegio**.
Habilidad socioemocional fortalecida	Trabajo colaborativo. Comunicación asertiva.
Título	De comienzo a fin, los principios y valores del Incodemar voy a cumplir.
Objetivos	Reconocer los principios y valores que se trabajan desde el manual de convivencia del Incodemar a través de estrategias lúdicas que permitan orientar al estudiante acerca de la importancia de estos en la convivencia institucional.
Tiempo de trabajo	Una (1) hora.
Descripción de la actividad	Buscando afianzar el reconocimiento de los principios y valores del colegio, se propone formar tres grupos de estudiantes, cada uno de cuatro personas. Cada equipo recibe un sobre de cartas o tarjetas cortadas y mezcladas que contienen partes de distintas frases que hacen alusión a los principios y valores del manual de convivencia. Luego, los equipos tienen un tiempo determinado para negociar e intercambiar dichas cartas con el fin de completar las fichas necesarias para realizar sus oraciones. Una vez completadas las frases, cada equipo comparte con todos los compañeros el trabajo realizado, abriendo paso al diálogo en.
	torno a lo que ellos entienden por cada una de estas oraciones; después, la maestra en formación comenta que estas hacen parte de los principios y valores de convivencia que orientan al Incodemar, presentando la respectiva explicación de cada una de ellas. Esta actividad permite desarrollar habilidades de negociación, empatía, escucha y trabajo en equipo, componentes claves de la comunicación efectiva, que es uno de los principios de convivencia que trabaja el colegio Incodemar.

Tema	**Reconocimiento de los valores y principios del manual de convivencia del colegio**.
Evaluación	Finalmente, buscando generar procesos de diálogo y sensibilización frente a la temática, se les pregunta a los estudiantes cómo ellos viven esos principios y valores al interior del aula, si reconocen la importancia de estos y si consideran que se puedan agregar otros criterios a los ya contemplados en el manual de convivencia.
Recursos	Fichas con las frases fragmentadas para armar las oraciones de valores y principios del colegio Incodemar.
Referencias	12 estupendos juegos para fomentar el espíritu de equipo que nadie odiará. Fuente: https://www.wrike.com/es/blog/12-estupendos-juegos-para-fomentar-el-espiritu-de-equipo-que-nadie-odiara/

Nota. La tabla 11 describe las actividades desarrolladas en el primer taller que se llevó a cabo en el grado quinto.

Tabla 12. *Segundo taller lúdico desarrollado en grado quinto*

Habilidad socioemocional fortalecida	Trabajo colaborativo, comunicación asertiva, empatía**.**
Tema	Reconocimiento de la responsabilidad en el cuidado del otro.
Título	"Confía en mí, no te dejaré caer" mi compañero, mi responsabilidad.
Objetivos	Reconocer la importancia de aprender a cuidar de los demás a través de una dinámica de apoyo a los compañeros con el fin de ir generando conciencia acerca del valor institucional de la responsabilidad frente al cuidado del otro.
Tiempo de trabajo	Una (1) hora.
Descripción de la actividad	En esta oportunidad se trabaja el juego de "Ojos vendados", que consiste en dividir a todos los jugadores en parejas. Uno de ellos tendrá los ojos vendados y caminará por una pista de obstáculos siguiendo las instrucciones que le da su compañero; una vez se termina el circuito, se deben intercambiar los roles para que los dos estudiantes puedan vivir completa la experiencia de ser guía y de ser guiado. Se hace al inicio especial énfasis en ser pacientes y dar instrucciones claras al compañero vendado para así evitar que se pueda

Habilidad socioemocional fortalecida	Trabajo colaborativo, comunicación asertiva, empatía**.**
Descripción de la actividad	tropezar y caer con algunos de los obstáculos dispuestos en la pista. Con este ejercicio se desea concientizar a los estudiantes sobre la responsabilidad que se tiene frente al principio del cuidado propio y el de los demás; adicionalmente, se espera mejorar la habilidad de escucha y de seguir y aprender a dar instrucciones, todo esto en aras de conseguir una comunicación efectiva, tan necesaria en el día a día de la vida en la escuela.
Evaluación	Para concluir la actividad, se genera un espacio de mesa redonda donde, desde el diálogo, se busca compartir sus emociones y sentimientos frente al desarrollo de la actividad. Allí se generan las siguientes preguntas: ¿Las indicaciones de sus compañeros fueron claras a la hora de hacer la actividad con los ojos vendados? ¿Fueron responsables en el acompañamiento y cuidado brindado a sus compañeros? ¿Fueron pacientes o se desesperaron cuando la persona vendada no seguía las indicaciones dadas? ¿Cómo se sintieron y vivieron la experiencia?
Recursos	Vendas para los ojos. Objetos para crear obstáculos.
Referencias	Los 10 juegos de comunicación más divertidos para niños. Fuente: https://www.vocaeditorial.com/blog/juegos-de-comunicacion-para-ninos/

Nota. La tabla 12 describe detalladamente el segundo taller que se llevó a cabo en el grado 5to.

Tabla 13. *Tercer taller lúdico desarrollado en grado quinto*

Habilidad socioemocional fortalecida	Trabajo colaborativo, comunicación asertiva, autocontrol.
Tema	Reconocimiento de la importancia de la ayuda de los demás para alcanzar mejores objetivos.
Título	“Toma mi mano, déjate guiar”.
Objetivos	Reconocer la importancia de aceptar la ayuda de los demás cuando no la ofrecen para conseguir mejores resultados en los proyectos que tenemos por realizar.
Tiempo de trabajo	Una (1) hora.

Habilidad socioemocional fortalecida	Trabajo colaborativo, comunicación asertiva, autocontrol.
Descripción de la actividad	En esta oportunidad se trabajará "El dibujo a ciegas", que consiste en armar parejas; primero, uno de los integrantes tomará una hoja de papel, la apoyará sobre su cabeza y empezará a dibujar un paisaje de acuerdo con las indicaciones de la maestra en formación; luego se realizará el mismo dibujo, solo que ahora un compañero le ayudará al niño tomando su mano y le guiará a hacer los gráficos. Después, se revisarán los dos resultados, el del dibujo individual y el diseñado en compañía de un compañero. Posteriormente, se cambiarán los roles, para que todos los niños puedan vivir las dos experiencias, de trabajo individual y trabajo guiado. Este ejercicio pretende que los estudiantes reconozcan que para el alcance de metas causa un impacto más significativo trabajar en equipo que en solitario, y que es importante aprender a recibir ayuda de los demás cuando no la ofrecen.
Evaluación	Para concluir la actividad, se cierra con un espacio de diálogo en mesa redonda donde se pregunta a los estudiantes cuáles fueron los retos a los que se vieron enfrentados en la primera parte de la actividad y cómo se sintieron cuando el compañero tomó su mano y los guio en la realización del dibujo, si es fácil permitir que otros nos ayuden y, para concluir, cuál es la importancia que ellos le dan a ayudar a los demás y en qué momento de su vida escolar lo han hecho.
Recursos	Hojas, lápiz.
Referencias	9 actividades para que aprendan sobre el trabajo en equipo. Fuente: https://eresmama.com/cinco-actividades-aprendan-trabajo-equipo/

Nota. La tabla 13 describe detalladamente el tercer taller que se llevó a cabo en el grado quinto.

Tabla 14. *Cuarto taller lúdico desarrollado en grado quinto*

Habilidad socioemocional fortalecida	Autocontrol emocional
Tema	Autocontrol emocional en la infancia.
Título	Uno, dos, tres, respiro, pienso y me calmo otra vez.
Objetivos	Orientar a los estudiantes sobre el manejo de las emociones a través de dinámicas lúdicas con el fin de ir mejorando la comprensión y gestión de estas.

Habilidad socioemocional fortalecida	Autocontrol emocional
Tiempo de trabajo	Una (1) hora.
Descripción de la actividad	El taller tiene el propósito de reconocer junto a los estudiantes cuáles son las emociones que enfrentamos cada día y qué consecuencias trae el no poderlas controlar, esto como preámbulo para luego poder brindar algunas técnicas de relajación para el autocontrol de dichas emociones. Para ello, se propone en primera instancia escribir palabras en desorden en el tablero para que los estudiantes las organicen y descubran el nombre de distintas emociones; luego se realizarán preguntas provocadoras como: ¿Sabes a qué hacen relación estas palabras? ¿Haz experimentado este tipo de emociones? ¿Qué te hace sentir feliz? ¿Qué te pone enojado? ¿Qué te da miedo? ¿Cómo actúas cuando se presentan estas emociones? Esto con el fin de reconocer lo que saben los estudiantes acerca de las emociones, poder orientarlos frente a lo que ellas representan en nuestra vida e identificar la importancia de aprender a regularlas. En un segundo momento se indicarán y practicarán con los estudiantes algunas técnicas de relajación y de respiración para evitar que las emociones se desborden y se puedan controlar. Adicionalmente, se les preguntará qué otras estrategias conocen o han manejado, de tal forma que se genere un compartir de saberes entre todos. Para finalizar, como actividad recreativa se propone jugar al "espejo de las emociones"; se organizan por parejas y una persona saca de la caja de las emociones un papel en el que está el nombre de una emoción, la cual deberá representar; su compañero, sin saber cuál, es deberá imitarlo y luego adivinar qué emoción es. Con esta actividad se pretende que reconozcan en el otro cómo los perciben los demás cuando presenta alguna emoción que no pueden controlar y que identifiquen la importancia de autorregularlas para no afectar a los demás.
Evaluación	Como proceso de evaluación se plantea trabajar la actividad el "pastel de las emociones y la calma", que consiste en que los estudiantes dibujen un pastel dividido en trozos y, de acuerdo con lo trabajado en el encuentro, en cada porción deberán escribir un truco o *tip* que podrán usar para calmarse cuando vivan momentos de estrés, ira, frustración, entre otros. De esta forma, se podrá evidenciar el grado de comprensión y apropiación del tema y de las diferentes técnicas de manejo emocional propuestas. Luego, socializarán sus pasteles con los compañeros de clase.

Habilidad socioemocional fortalecida	Autocontrol emocional
Recursos	Hojas blancas, colores, caja de las emociones, tablero, marcador.
Referencias	Las 9 mejores técnicas de autocontrol emocional para niños. Fuente: https://psicologiaymente.com/desarrollo/tecnicas-autocontrol-emocional-ninos

Nota. La tabla 14 describe detalladamente el cuarto taller que se llevó a cabo en el grado quinto.

Tabla 15. *Quinto taller lúdico desarrollado en grado quinto*

Habilidad socioemocional fortalecida	Empatía, trabajo colaborativo, comunicación asertiva, resolución de conflictos.
Tema	Mejoramiento del trabajo en equipo y la resolución de conflictos.
Título	Trabajando juntos podemos hacer más y mejor.
Objetivos	Fortalecer habilidades comunicativas y de trabajo en equipo a través de la resolución creativa de problemas con el fin de ir afianzando procesos de colaboración entre los estudiantes.
Tiempo de trabajo	Una (1) hora.
Descripción de la actividad	El taller tiene el propósito de reconocer con los estudiantes la importancia del trabajo colaborativo como una estrategia que facilita la consecución de objetivos desde el intercambio de ideas y pensamientos a favor de un bien común, además de permitir el compartir de conocimientos y de distintas habilidades de los participantes en el grupo. Para el desarrollo del taller se propone, en primera instancia, reconocer desde las voces de los estudiantes cuáles consideran que son las características que debe tener el trabajo colaborativo y la importancia de estas. Luego, como propuesta práctica, se hará la dinámica llamada "Nudo humano", para la cual formarán grupos colaborativos de trabajo de seis personas que se ubican en círculo mirando hacia el centro, hombro con hombro. Posteriormente, deberán estirar el brazo derecho y tomar la mano de alguien de enfrente. A continuación, deben sacar el brazo izquierdo y agarrar otra mano al azar de otra persona situada enfrente; de esta manera crean un nudo humano con sus brazos. En un límite de tiempo determinado, el grupo tendrá que desenredar los brazos sin soltar las manos.

Habilidad socioemocional fortalecida	Empatía, trabajo colaborativo, comunicación asertiva, resolución de conflictos.
Descripción de la actividad	Esta actividad busca invitar a los estudiantes a dialogar y aunar esfuerzos para construir entre todos una solución a la problemática que se les presenta.
Evaluación	Como proceso de evaluación, se plantean las siguientes preguntas a los grupos de trabajo: ¿Cómo percibieron la comunicación en el grupo frente a la necesidad de resolver la situación del nudo? ¿Alguien lideró el grupo o qué roles se presentaron en él? ¿Fue fácil o difícil hallar una solución conjunta al problema? ¿Se alcanzó el objetivo de desenredar el nudo sin soltar las manos? ¿Cuáles consideran que son las habilidades sociales que se deben tener para resolver los conflictos? ¿Cómo se sintieron realizando la actividad?
Recursos	No se requiere ningún material físico, solo disposición.
Referencias	12 estupendos juegos para fomentar el espíritu de equipo que nadie odiará. Fuente: https://www.wrike.com/es/blog/12-estupendos-juegos-para-fomentar-el-espiritu-de-equipo-que-nadie-odiara/

Nota. La tabla 15 describe detalladamente el quinto taller que se llevó a cabo en el grado quinto.

Tabla 16. *Sexto taller lúdico desarrollado en grado quinto*

Habilidad socioemocional fortalecida	Empatía, trabajo en equipo
Tema	Fortalecimiento de la empatía y la convivencia escolar.
Título	¡Ey, no estás solo en el mundo, mira más allá!
Objetivos	Reconocer la importancia del otro y del entorno en mi vida a través del diálogo de situaciones cotidianas con el propósito de ir creando conciencia social desde la empatía con los demás y con el medio.
Tiempo de trabajo	Una (1) hora.
Descripción de la actividad	El taller "¡Ey, no estás solo en el mundo, mira más allá!" tiene el propósito de reconocer con los estudiantes la importancia de la presencia de otras personas en nuestras vidas y de los entornos que habitamos y cómo nos relacionamos con ellos, enfatizando en el ámbito de la escuela.

Habilidad socioemocional fortalecida	Empatía, trabajo en equipo
Descripción de la actividad	Para el desarrollo del taller se propone, en primera instancia, hacer una contextualización de qué es el compromiso social, sus principales características e importancia y cómo este se articula con las relaciones que tejemos con los otros en los contextos en los cuales nos movilizamos. Desde allí, se plantean preguntas a los estudiantes como: ¿En qué situaciones has ayudado a un compañero o a la comunidad? ¿Por qué debemos ser personas responsables y comprometidas con el entorno en el que nos desarrollamos? ¿Cómo te acercas a las necesidades de los demás? De esta forma, se busca generar un diálogo que movilice la conciencia social desde las experiencias de vida de los estudiantes. Luego, como propuesta práctica, se realizará la dinámica llamada "La tienda mágica"; en ella, los estudiantes van a comprar valores o cualidades que reconocen de sus compañeros de clase y las van a escribir en la pizarra; de esta forma, se busca apreciar y visualizar las actitudes positivas en los otros, fomentando los lazos de compañerismo y el sentido de empatía en el grupo.
Evaluación	Como proceso de evaluación se plantea que cada estudiante escriba una pequeña propuesta de cómo puede aportar o ayudar a mejorar alguna problemática que encuentra en su colegio o barrio y otra idea donde comparta cómo puede mejorar las relaciones con sus compañeros para crear un clima convivencial más armonioso en el aula y que este se vuelva un compromiso a cumplir.
Recursos	Hojas de papel.
Referencias	20 dinámicas para el aprendizaje socioemocional en el aula. https://cuentosparacrecer.org/blog/20-dinamicas-para-el-aprendizaje-socio-emocional-en-el-aula/ 10 dinámicas grupales para fomentar la convivencia escolar. https://educrea.cl/10-dinamicas-grupales-para-fomentar-la-convivencia-escolar/

Nota. La tabla 16 describe detalladamente el sexto taller que se llevó a cabo en el grado quinto.

Tabla 17. *Séptimo taller lúdico desarrollado en grado quinto*

Tema	Fortalecimiento de la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo, autocontrol, la responsabilidad social.
Título	¡La familia, la escuela, el barrio, mi gran compromiso social!

Tema	Fortalecimiento de la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo, autocontrol, la responsabilidad social.
Objetivos	Afianzar los procesos de comunicación asertiva y trabajo colaborativo a través del reconocimiento y la propuesta de acciones que mejoren los procesos de responsabilidad y compromiso social de los estudiantes.
Tiempo de trabajo	Una (1) hora.
Descripción de la actividad	El taller "¡La familia, la escuela, el barrio, mi gran compromiso social!", tiene el propósito de que los estudiantes se concienticen sobre su papel en los procesos de responsabilidad y compromiso social que se tienen para con la comunidad, la familia y la escuela, generando conciencia sobre sus acciones y cómo estas influyen en el entorno y en las personas que les rodean. Para el desarrollo del taller se propone, en primera instancia, hacer una contextualización de las características que tiene la responsabilidad social en ámbitos como la escuela, la familia y la comunidad. Luego, como propuesta práctica, se realiza la dinámica llamada "La sábana": se reparte a los estudiantes por equipos de cuatro o cinco personas, y se les entrega un pliego de papel periódico y un pimpón; la dinámica consiste en que entre todos deben llevar el pimpón encima de la hoja de papel y desplazarse de un lugar a otro sin dejar caer la pelota. Esta actividad busca reforzar la importancia de trabajar de manera mancomunada para conseguir un objetivo grupal, además, les enseña a generar estrategias de grupo.
Evaluación	Como proceso de evaluación se plantea que cada estudiante realice un mapa mental con las características que tiene el compromiso social y la importancia de lo que representa en el actuar de las personas.
Recursos	Pliegos de papel periódico, pimpones, lápices de colores, hojas.
Referencias	20 dinámicas para el aprendizaje socioemocional en el aula. Fuente: https://cuentosparacrecer.org/blog/20-dinamicas-para-el-aprendizaje-socio-emocional-en-el-aula/

Nota. La tabla 17 describe detalladamente el séptimo taller que se llevó a cabo en el grado 5to.

Finalmente, en la fase 4 se evaluó el alcance generado en la apropiación de las dinámicas y conceptos propuestos y la relación que los niños hacen de estos con su vida diaria frente al componente socioemocional

y a las relaciones interpersonales que tejen en contextos como la escuela y la familia.

Tabla 18. *Rúbrica de evaluación*

Criterios de evaluación	Satisfactorio	Suficiente	Insufi.ciente	Observación
Contribuyen frecuentemente a las discusiones que se presentan en el encuentro.				
Demuestran iniciativa y creatividad en el desarrollo de la actividad lúdica propuesta.				
Reconocen sus propias fortalezas y debilidades frente a la habilidad socioemocional de trabajo en equipo y comunicación asertiva.				
Forman parte activa de las dinámicas establecidas en el grupo.				
Son capaces de mantener la atención escuchando las instrucciones dadas por el maestro para el desarrollo de la actividad.				
Son capaces de expresar adecuadamente sus emociones.				

Nota. La tabla 18 muestra la rúbrica de evaluación para aplicar en cada uno de los talleres

Técnicas e instrumentos de la investigación

Tabla 19. *Técnicas e instrumentos de la investigación*

Objetivos específicos	Fase	Técnica	Instrumento
Reconocer los elementos centrales del manual de convivencia y del PEI en torno a los valores, los procesos y las prácticas de convivencia escolar establecidos en el Colegio Parroquial Inmaculado Corazón de María.	Fase 1: Revisión documental.	Análisis documental. Observación.	Revisión, recopilación y sistematización de información de distintas fuentes sobre el tema de investigación. Diario de campo.
Identificar, desde las voces de los docentes de segundo y quinto junto a los estudiantes que cursan estos grados de básica primaria, las percepciones frente a la convivencia escolar que	Fase 2: Diseño y aplicación del instrumento.	Entrevista. Observación.	Entrevista semiestructurada. Diario de campo. Atlas.Ti.
se han visto reflejadas al interior de la institución educativa durante la transición tras la Covid-19.	Fase 2: Diseño y aplicación del instrumento.	Entrevista. Observación.	Entrevista semiestructurada. Diario de campo. Atlas.Ti.
Implementar la propuesta pedagógica a través de talleres lúdicos que fortalezcan las relaciones interpersonales y mejoren la convivencia escolar entre los estudiantes de los grados segundo y quinto de primaria.	Fase 3: Diseño e implementación de talleres.	Diseño de propuesta pedagógica. Observación.	Talleres. Diario de campo.

Objetivos específicos	Fase	Técnica	Instrumento
Evaluar el alcance en los procesos de convivencia escolar generados después de la implementación de los talleres lúdicos.	Fase 4: Evaluación de la implementación de la propuesta pedagógica.	Evaluación. Grupo de discusión. Observación.	Rúbrica. Mesas redondas. Actividades de cierre. Diario de campo.

Nota. La tabla 19 representa la relación que tienen las fases, las técnicas y los instrumentos con los objetivos específicos de la investigación.

Técnicas

En esta investigación, que tuvo un enfoque cualitativo, las técnicas que se trabajaron para recopilar datos estuvieron orientadas a obtener información del contexto, es decir, de las personas, las situaciones y las experiencias que se dan en las interacciones que las investigadoras lograron crear con el entorno; en esa relación se recogieron conceptos, percepciones, creencias, emociones y pensamientos, información que pudo ser analizada y comprendida para dar respuesta a la pregunta de investigación (Hernández *et al.*, 2014). Por otro lado, en la indagación cualitativa los instrumentos no son estandarizados, por lo que para efectos de este trabajo se utilizaron distintas fuentes de datos como documentos, entrevistas y observaciones directas, las cuales se abordan a continuación.

Observación

Desde el punto de vista de Campos y Lule (2012), "la observación es un procedimiento que ayuda a la recolección de datos a través de los sentidos y la lógica para tener un análisis más detallado en cuanto a los hechos y las realidades que conforman el objeto de estudio" (p. 52). EN nuestra investigación, este fue el punto de partida que permitió hacer un registro de lo que acontece en el aula, en donde se requirió focalizar la atención y la observación en varias categorías de análisis con el fin de poder interpretar y comprender los comportamientos, las expresiones y las relaciones que se tejen en los procesos de interacción de los estudiantes y entender asimismo cómo este ejercicio ayuda a responder a los fines específicos de la investigación.

Análisis de información

La técnica de análisis de información es una forma de investigación cuyo objetivo es "la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado" (Dulzaides y Molina, 2004, párr. 13). Así, para efectos de este proyecto, se analizaron documentos internos de la institución educativa, como fueron el PEI y el manual de convivencia, siendo estos textos una guía respecto al enfoque que tiene el colegio con relación al tratamiento de los procesos de convivencia escolar y las acciones que se ejecutan para mejorarlos. El análisis de estos documentos fue relevante, pues permitió captar e interrelacionar ideas esenciales en la experiencia misma de trabajar con los estudiantes.

Entrevista

La entrevista se puede comprender como "una forma de comunicación interpersonal que tiene por objeto proporcionar o recibir información, y en virtud de la cual se toman determinadas decisiones" (Arias como se citó en Perea, 2008, pág. 233). Esta técnica permitió recolectar información vital de las tres categorías a partir de las mismas voces de los actores principales de la presente investigación.

Diseño de propuesta pedagógica

Cuando se habla de propuesta pedagógica se hace referencia a aquella que permite orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes desarrollando conocimientos y saberes en un tiempo determinado. Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2020), "la propuesta pedagógica es un instrumento en el que se plasman las intenciones que una institución educativa propone para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el marco de la autonomía responsable que el contexto y las capacidades instaladas le permiten" (p. 10). Por ello, la propuesta pedagógica se convirtió en la base de la presente investigación, ya que a partir de ella se logró llevar a cabo el proceso de desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños y niñas para el mejoramiento de la convivencia escolar.

Evaluación

Esta herramienta permitió obtener información confiable y detallada de los procesos de enseñanza-aprendizaje logrando evidenciar las fortalezas o aspectos por mejorar de los estudiantes, lo cual posibilita crear acciones o refuerzos para optimizar las falencias observadas. Por ello, según el Ministerio de Educación Nacional-MEN (2006), "la evaluación permite conocer con precisión el estado de cada uno de los procesos, lo que da las bases para identificar y priorizar los objetivos y acciones del plan de mejoramiento considerando el componente de inclusión" (Periódico al Tablero N°38). Así pues, al implementar una serie de talleres lúdicos, se lograron identificar los aportes obtenidos por los estudiantes y de igual forma los aspectos y elementos por mejorar en ambas partes.

Grupo de discusión

Entre los principales rasgos característicos de esta técnica, Nérici (como se citó en Matos y Pasek, 2008) considera que "la discusión consiste en una reunión de personas que desean reflexionar, en grupo y en forma cooperativa, con la finalidad de comprender mejor un hecho o fenómeno, sacar conclusiones o bien tomar decisiones" (p. 43). En este sentido, esta técnica permitió acercarse de manera natural a los estudiantes que hicieron parte de la investigación, ya que desde el debate de temas como el reconocimiento de las emociones propias, la responsabilidad, el respeto, el cuidado de los demás, entre otros, los niños, con la dirección de las maestras en formación como investigadoras y a través de diversas preguntas planteadas, participaron de manera asidua en la elaboración de conceptos y en la realización de las mismas clases (Cañal como se citó en Matos y Pasek, 2008) desde la puesta en común de distintos conocimientos e ideas que se tienen con relación al tema a discutir.**Instrumento**

Observación participante

La observación participante "es un tipo de observación directa donde para obtener los datos el investigador se incluye en el grupo, hecho o fenómeno observado para conseguir la información 'desde adentro'" (Díaz, 2011,

pág. 8), y se trata de una de las técnicas más utilizadas en la investigación de corte cualitativo, así como uno de los elementos más característicos de la IA. Al respecto, en la práctica pedagógica se pudieron generar procesos de participación continua y directa con la comunidad educativa de la institución Incodemar, siendo este un aspecto a favor en el desarrollo de la observación, ya que permitió proporcionar a la investigación, de primera mano, descripciones detalladas de la comunidad educativa, y más específicamente de los estudiantes de los grados segundo y quinto, de las distintas situaciones que se viven en el día a día de la vida escolar y de cómo estas inciden en los procesos de convivencia, siendo este uno de los fines analizados en la presente investigación.

Para poder realizar este tipo de observación fue necesario agudizar los sentidos, entendiendo que la vista, la escucha sensible y el contacto físico fueron parte fundamental para la interacción entre niños y maestros y para la obtención de información primaria de los hechos; esto permitió establecer la problemática, sus posibles causas y la identificación de una posterior solución (Rekalde et al, 2014). Cabe mencionar que este tipo de observación estuvo presente a lo largo de toda la investigación, siendo una acción regular en la interacción constante con los sujetos de estudio y su entorno, y que la información obtenida se registró a través de instrumentos como la documentación pedagógica, las grabaciones y las fotografías que se tomaron en los encuentros de los talleres y en el acompañamiento durante la práctica pedagógica.

Revisión, recopilación y sistematización de información de distintas fuentes sobre el tema de investigación

La revisión de información orienta el camino de la investigación, y para ello esta puede ser trabajada desde las revisiones sistemáticas (cualitativas o cuantitativas/metaanálisis): “las revisiones cualitativas presentan la evidencia en forma ‘descriptiva’ y sin análisis estadístico, y son también conocidas como ‘revisiones sistemáticas’” (Aguilera, 2014). Para el caso de esta investigación, se hizo una revisión de fuentes primarias como el manual de convivencia y el PEI del colegio, y la información allí recopilada fue sistematizada en los diarios de campo.

Entrevista semiestructurada

Hay que tener en cuenta que la entrevista semiestructurada "parte de preguntas planeadas, que pueden ajustar enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos" (Díaz-Bravo *et al*., 2013, p. 163). Este tipo de instrumento permite conocer de primera mano las perspectivas, significados y vivencias de los sujetos que mantienen contacto con el entrevistador, y una de sus ventajas es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con los cuales se interactúa en la institución, pues el diseño de las preguntas es adaptable al tipo de muestra poblacional a trabajar.

Talleres

Como estrategia pedagógica, los talleres lúdicos posibilitan la enseñanza y el aprendizaje de manera significativa para los estudiantes, pues les permiten interactuar con otras dinámicas y herramientas innovadoras y posibilitan el desarrollo de la dimensión lúdica a través del juego o de expresiones artísticas como el teatro, la música, la danza, la pintura, el dibujo, entre otras. Posibilitan también que los actores involucrados, en este caso los profesores y educandos, trabajen armoniosa y conjuntamente para lograr alcanzar un objetivo en común, lo que consolida una integración pedagógica para solucionar una situación problema a partir del saber, el saber hacer y el saber interactuar (Jiménez, 2015).

A través de los talleres se logró ir fortaleciendo las habilidades comunicativas y socioemocionales en los estudiantes a partir de la participación, interacción, comunicación y relación que se creó en estos entornos, lo que contribuye a la construcción de sujetos críticos, analíticos y reflexivos y asimismo posibilita espacios de reflexión y diálogo que favorecen la creación de estrategias para solucionar las dificultades presentes en los escenarios escolares.

Rúbrica

Es un instrumento que permite evaluar y conocer el progreso e identificar el desempeño de un sujeto en un aspecto determinado. Según Alsina *et*

al. (2013), "la rúbrica, como guía u hoja de ruta de las tareas, muestra las expectativas que alumnado y profesorado tienen y comparten sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento". Gracias a esta herramienta, se pudo valorar el aprendizaje que obtuvieron los niños y niñas al realizar la implementación de los talleres.

Mesas redondas

Este instrumento permite ir desarrollando las habilidades comunicativas y socioemocionales, pues abre escenarios de interacción, relación, diálogo y socialización con el otro frente a temas de interés; por ello, al utilizar esta herramienta al interior de las aulas se logró crear espacios estructurados en los que los estudiantes participaron y fortalecieron sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Anglas *et al.* (2019) comentan que "esta estrategia favorece el intercambio de información y opiniones dentro del trabajo, para lo cual los integrantes deben reflexionar, replantear sus pensamientos, compartir saberes, [de modo que] debatan y reestructuren sus saberes previos y construyan nuevos conocimientos de manera conjunta" (p. 26).

Actividades de cierre

Para conocer el alcance que tuvieron cada una de las sesiones fue necesario realizar actividades de cierre en cada una de ellas. Para el Ministerio de Educación del Perú (2013), estas actividades "promueven la metacognición como parte del aprendizaje orientado al mejoramiento continuo de los desempeños que evidencian los estudiantes en el desarrollo de las capacidades" (p. 59). Por ende, permiten que los estudiantes realicen una retroalimentación, vayan apropiando los conocimientos obtenidos y utilicen estos saberes para situaciones de la vida cotidiana.

Diario de campo

El diario de campo es un "instrumento de recolección de información a través del registro de las vivencias y lo que se hace sobre una actividad,

de manera tal que se sistematiza el proceso de lo que se está realizando" (Luna *et al.*, 2022, párr. 14). Este instrumento permitió registrar las observaciones que surgieron en los distintos espacios de aula, descanso y talleres compartidos con los estudiantes y los maestros, sus experiencias y los diversos sucesos que se dieron en el entorno de la vida escolar, para luego dar paso a la interpretación de la información registrada y hacer las reflexiones pertinentes sobre los aspectos considerados más relevantes y que aportaron al proceso de esta investigación.

Atlas.ti

El programa Atlas.ti "es una herramienta de uso tecnológico y técnico creada con el objetivo de apoyar la organización, el análisis e interpretación de información en investigaciones cualitativas" (Ramírez, 2021, pág. 1774). Este instrumento posibilitó relacionar las respuestas dadas por los docentes y estudiantes de los grados segundo y quinto con las categorías desarrolladas en el proyecto, logrando así hacer un análisis e interpretación de las respuestas desde las perspectivas de los entrevistados en contraste con la observación participativa de las maestras en formación.

CAPÍTULO IV.

Análisis e implementación de resultados: escuchando e interpretando los sentires de estudiantes y maestros

A continuación se abordan los objetivos específicos planteados de acuerdo con la implementación del marco metodológico propuesto en la investigación y según las técnicas e instrumentos que se seleccionaron para desarrollar el trabajo con la muestra escogida.

En respuesta al objetivo específico 1, "Reconocer los elementos centrales del manual de convivencia y del PEI en torno a los valores, los procesos y las prácticas de convivencia escolar establecidos en el Colegio Parroquial Inmaculado Corazón de María", se realizó el análisis documental de estos instrumentos institucionales, los cuales se contrastaron con la observación participante de las situaciones de convivencia propias de la vida escolar tanto en aula como en el espacio de descanso.

Los hallazgos obtenidos en el análisis realizado de los documentos institucionales como el manual de convivencia y el PEI arrojaron como resultado que el colegio, en coherencia con sus principios y buscando fortalecer el proyecto de vida de los estudiantes en el aprender a ser, conocer, hacer y vivir juntos, instaura la promoción de valores como el respeto, la tolerancia, la honestidad y la responsabilidad. Frente a la apropiación de estos valores, se pudo establecer que los niños, a raíz del aislamiento y del hecho de no tener espacios de relación continua con

otros iguales, perdieron el sentido de vivir estos valores en comunidad por no practicarlos; por ejemplo, frente a valores como el respeto hay un punto de quiebre, ya que los niños no están practicando de manera debida ese valor hacia los demás, pues constantemente vulneran el espacio, la palabra y la integridad del otro.

De igual forma sucede con el valor de la tolerancia, pues a los estudiantes les cuesta aceptar los ideales y las necesidades ajenas, no conciben de buena forma la posibilidad de que el otro no coincida con sus opiniones y puntos de vista, además de no que no aceptan, en la mayoría de los casos, los errores o equivocaciones propios y de los demás, lo que conlleva muchas veces a situaciones de agresión verbal o física como empujones, patadas o jalonazos. Asimismo, con relación al valor de la responsabilidad, se refleja una disminución en la capacidad de reconocer que todo acto tiene una consecuencia, ya sea positiva o negativa; es fundamental reconocer que la responsabilidad es un valor social que los niños constantemente practican en la interacción con las distintas personas que hacen parte de la comunidad educativa al interior del plantel y fuera de este.

Por otra parte, se revisaron los principios de convivencia contenidos en el artículo 17 del manual de convivencia (Colegio Parroquial Inmaculado Corazón de María, 2023), los cuales promulgan, en primera instancia, el aprender a comunicarse; allí se rescata que "para que haya una sana convivencia solo se requiere aprender a conversar" (p. 28). En este sentido, se identificó que la práctica de este principio aún les cuesta a los niños, pues tienden a juzgar o a descalificar a sus compañeros con palabras indecentes o toscas, aumentando la posibilidad de herir los sentimientos de los otros y de entrar en conflictos destructivos de los cuales no son conscientes, pues no alcanzan a dimensionar el impacto que pueden tener sus comentarios al producir relaciones agresivas entre la comunidad por no manejar un lenguaje más apropiado.

De igual forma, se destacaron los principios de "aprender a interactuar y a no agredir al prójimo, los cuales para el colegio se consideran la base de toda convivencia social" (Colegio Parroquial Inmaculado Corazón de María, 2023, p. 28). Sin embargo, en el retorno a la presencialidad, a los

niños les costó acercarse a los otros, mantener las buenas relaciones y no convertir las diferencias de opiniones en actos agresivos, en especial en los espacios del recreo, donde los docentes debían estar interviniendo en situaciones de comportamiento hostil, recordando insistentemente la importancia del diálogo, del cuidado del otro y del compartir sin pelear.

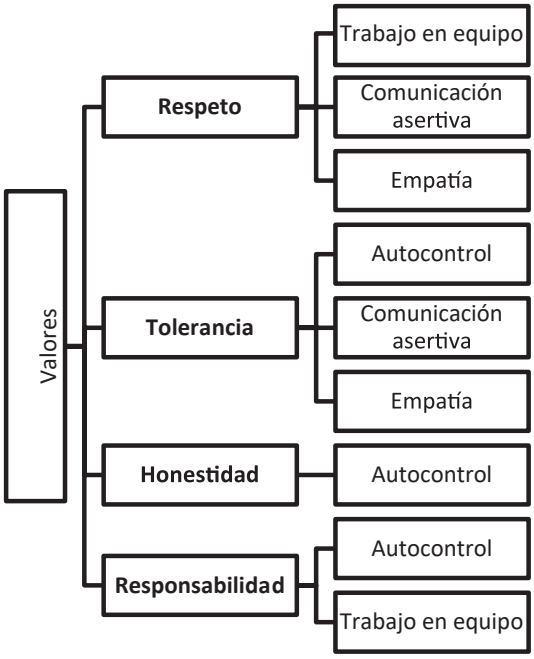
En concordancia con lo anterior, también se revisaron los deberes del estudiante contenidos en el artículo 22 del manual de convivencia y en el PEI, encontrando que los deberes 4, 7, 13 y 17, están profundamente relacionados con el aspecto convivencial, pues tratan temas sobre el respeto a la vida, el cuidado de la seguridad propia y del otro, tener un comportamiento social adecuado, promover el compañerismo, utilizar un vocabulario respetuoso y respetar la libertad de expresión. Todas estas acciones están encaminadas a propender por la armonía en la convivencia, pero a la luz de los hechos, los niños no siempre las cumplen; de allí la necesidad de estar recordando el cumplimiento de estos deberes reconocidos por ellos y por los padres de familia como requisito previo para el proceso de matrícula.

De igual manera, se revisó el capítulo III del manual de convivencia, titulado "Conceptos", el cual, en algunos de sus apartes, trata el tema de la agresión escolar y sus distintas tipologías, reconociendo que son acciones ejecutadas que pueden afectar negativamente a otras personas de la comunidad educativa; también se define la noción de conflicto y su impacto en las interacciones de los estudiantes. Todos estos conceptos tienen una relación directa con el propósito de convivencia escolar que se ha ido desarrollando a lo largo del presente proyecto.

En un primer momento, la revisión documental del manual de convivencia y del PEI de la institución, junto con la observación participante, permitieron hacer las asociaciones pertinentes para establecer la necesidad de trabajar y consolidar determinadas habilidades sociales que fueran en pro de favorecer esos procesos de apropiación de los valores y principios que norman la convivencia escolar en el colegio y que indiscutiblemente apuntan a la gestión pacífica de los conflictos evidenciados y al fortalecimiento de una convivencia más respetuosa.

En la siguiente figura se expone la relación directa que hay entre los valores y las habilidades socioemocionales en favor de fortalecer su práctica para mejorar los procesos convivenciales al interior del colegio.

Figura 5. *Relación entre valores institucionales y habilidades socioemocionales*



Nota. La figura 5 expone la relación que hay entre los valores institucionales y las habilidades socioemocionales trabajadas con los estudiantes de segundo y quinto grado de primaria.

Frente a los procesos de relación entre los valores que promulga el colegio para una convivencia escolar armoniosa y el desarrollo de las habilidades socioemocionales, se encontró que los estudiantes tienen serias falencias para comunicarse, ya que utilizan un lenguaje muchas veces denigrante para dirigirse a los compañeros, en especial cuando el docente no está cerca. Por ejemplo, en la hora del descanso, ya sea por juego o porque en verdad se presenta una situación conflictiva, se tratan verbalmente de manera inapropiada, lo que lleva a sugerir que no se pone en práctica el valor del respeto como se debiera y no son conscientes de la importancia

de dirigirse al otro de manera propositiva, pues el insulto no es la vía para una convivencia armoniosa.

De igual forma sucede con la tolerancia: son niños que se irritan fácilmente, haciendo que los procesos de interacción se vean afectados por actitudes agresivas que están presentes en la mayoría de espacios en los cuales se movilizan los estudiantes; si están en clases, se molestan porque a otro se le da primero la palabra o sencillamente no aceptan que existen otros puntos de vista también válidos y que no son los únicos que tienen algo por decir con relación a cualquier tema que se proponga. Adicionalmente, en los espacios de juego, lo toman todo de forma personal: un traspiés o un tropezón sin intención se convierten en un problema al cual muchas veces reaccionan con violencia, con un empujón o una mala palabra; en fin, son intolerantes ante situaciones que muchas veces son ajenas a los demás, no saben autocontrolarse y tener una comunicación asertiva frente al conflicto.

Con relación al objetivo específico 2: "Identificar, desde las voces de los docentes de segundo y quinto junto a los estudiantes que cursan estos grados de básica primaria, las percepciones frente a la convivencia escolar que se han visto reflejadas al interior de la institución educativa durante la transición tras la Covid-19", se diseñó el instrumento de entrevista semiestructurada y se implementó al muestreo seleccionado en los grados segundo y quinto y a los docentes de diferentes áreas (Música, Educación Física, Artes, Inglés, Tecnología, Sociales, Religión, Ética y Matemáticas) que acompañaban los procesos de enseñanza-aprendizaje en estos cursos.

Para poder identificar los rasgos característicos de sus percepciones, se realizó una triangulación de la información recogida a través de las entrevistas, autores propuestos en el marco de referencia y análisis de la interpretación por categorías, como se describe a continuación:

Figura 6. *Matriz de síntesis de la categoría convivencia escolar en la percepción docente*



Nota. La figura 6 expone las relaciones existentes entre las respuestas brindadas por los docentes y las categorías y subcategorías desarrolladas en el proyecto de investigación a través de Atlas.ti.

Respecto al análisis realizado de las respuestas de los docentes frente a la categoría de convivencia escolar, se logró contemplar que la mayoría de ellos vivenciaron que en el primer semestre del 2022 se tornó a una situación compleja en los procesos convivenciales de los estudiantes, pues se desataron un sinnúmero de problemas y situaciones críticas en escenarios con un alto nivel de agresividad e impulsividad entre los mismos niños y niñas dentro y fuera del aula. De allí la pertinencia en la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (2013) sobre la necesidad de establecer relaciones y comunicaciones basadas en el respeto para que se genere una convivencia de calidad, que se fue perdiendo debido a la falta de interacción y comunicación física por la Covid-19.

De igual forma, se identificó que regresar nuevamente a la presencialidad fue un gran reto para los docentes, directivos, orientadores y en especial para los estudiantes, pues estos últimos habían perdido claridad frente a los límites y las normas, especialmente en espacios colectivos, lo que conllevó a que nuevamente se retomara la práctica de normas, principios y valores que en algunos casos se dejaron de fortalecer en los procesos de acompañamiento en casa durante el aislamiento social, situación que trajo consigo conflictos y conductas problematizadoras a la hora de estar nuevamente en el aula. En esta situación se destacó la importancia de generar nuevamente lazos de confianza entre los miembros de la comunidad educativa, como lo propone Mockus (2003), para que se dé una construcción y un cumplimiento de normas y acuerdos establecidos, en aras de generar armonía en la convivencia.

Además, se reconocieron varias conductas disruptivas que salieron a flote o se vieron con más frecuencia en la convivencia de los estudiantes; entre ellas está la falta de empatía que tienen hacia sus compañeros en situaciones positivas o adversas, así como de escucha y respeto ante diferentes posturas o perspectivas. Esto es consecuencia de que no estaban acostumbrados a convivir con diversos pensamientos y actitudes, especialmente en diferentes ámbitos como el religioso, el político, el cultural o el social, que son de cierta forma desconocidos por ellos, en especial en el grado segundo, estudiantes que cursaron su preescolar y

grado primero desde la virtualidad, siendo el espacio físico del colegio un nuevo escenario en sus vidas al cual les costó adaptarse.

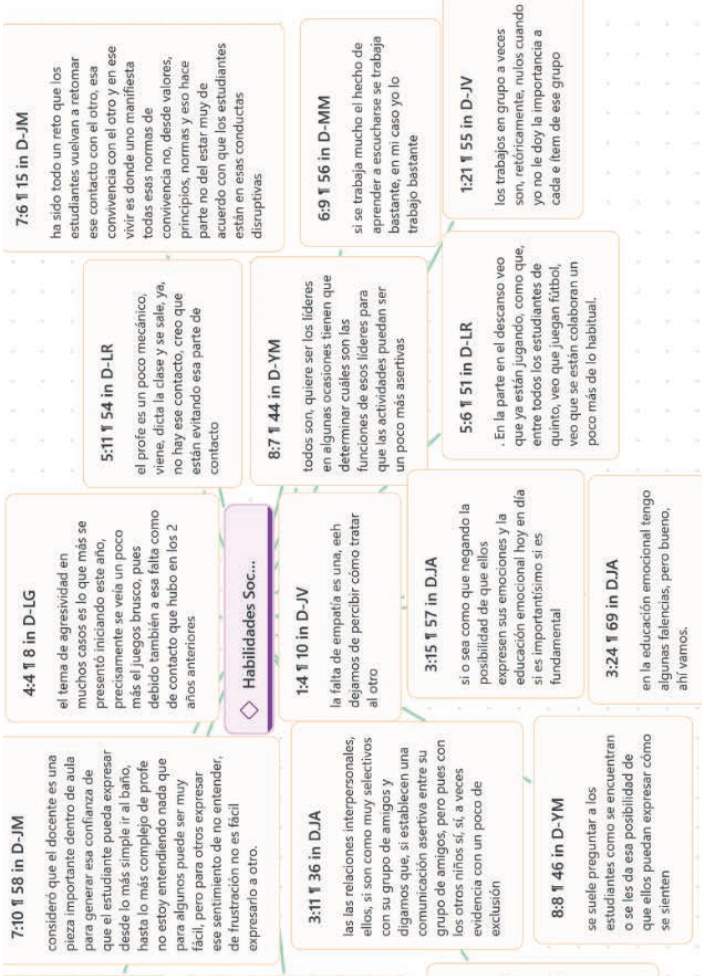
Frente a estas situaciones, Martínez (2017) reconoce que, al estar inmerso constantemente en ambientes no favorables para la regulación de sus emociones y sentimientos, los niños tendrán patrones y comportamientos inadecuados en diferentes contextos, que es lo que efectivamente se pudo observar en los primeros meses de presencialidad escolar, en los que la volatilidad de las emociones fue una constante del día a día, pues no estaban acostumbrados a compartir el espacio con los otros, de modo que su individualismo primaba sobre el sentido de compartir.

De igual manera, se presentaron agresiones físicas como empujones, golpes, peleas, patadas y agresiones verbales como groserías, críticas denigrantes, amenazas, juicios de valor o palabras descalificantes, situaciones que generaron una indisciplina constante que atentaba contra el bienestar emocional de quienes son o se sienten vulnerados de alguna forma. Asimismo, los docentes indicaron que un porcentaje importante de los estudiantes no entablaban un diálogo o no hacían preguntas previas para conocer el porqué de determinada acción o situación problémica, sino que se iban al encuentro frontal con el otro, lo que generaba un ambiente de tensión en los diferentes espacios del colegio con el que debían lidiar los docentes enfrentando los constantes conflictos y lluvias de quejas de los alumnos por el comportamiento inadecuado de sus compañeros.

Sin embargo, en las respuestas se reconoció que hay otra proporción de la población estudiantil que sí ejerce procesos de resolución de conflictos y que tienen bases para entablar una conversación en torno a las situaciones que les generan malestar, y lo hacen de forma pacífica, llegando así a acuerdos mutuos. También buscan y piden ayuda a un tercero (docentes, orientadores, coordinadores o estudiantes) para que medie la situación cuando ellos no logran ser asertivos en sus propuestas de solución. En última instancia, también están los niños cuyas estrategias son nulas y deciden no actuar ni pedir ayuda; simplemente acuden al silencio, lo cual es una medida aceptable pero no siempre la más acertada, pues es importante aprender a expresar lo que se siente.

Este ejercicio de entrevista a los docentes permitió identificar y comprender los sentires de los maestros frente a las diversas situaciones de convivencia presentadas en el proceso de retorno a la presencialidad y cómo tanto ellos como los estudiantes las han ido sorteando paulatinamente, buscando propender por el mejoramiento de la convivencia. De igual forma, se pudo reconocer la importancia de racionalizar los procesos de socialización con el fin de encontrar soluciones viables para todas las partes involucradas, lo que implicó aprender de nuevo a relacionarse con el otro desde la interacción y el contacto físico, sin barreras y sin temores.

Figura 7. *Matriz de síntesis de la categoría habilidades socioemocionales en la percepción docente*



Nota. La figura 7 expone las relaciones existentes entre las respuestas brindadas por los docentes y las categorías y subcategorías desarrolladas en el proyecto de investigación a través de Atlas. Ti.

Respecto al desarrollo de las habilidades socioemocionales, se pudo apreciar que, en general, los docentes entrevistados coinciden en que estas se encuentran en un punto crítico, ya que, en primera instancia, se evidencia la falta de empatía, pues los niños perdieron en cierta forma la capacidad de percibir cómo tratar al otro, de sentir preocupación por lo que le pueda pasar a sus compañeros, juzgando primero y reflexionando después, lo que da paso a la intolerancia y a no aceptar fácilmente las ideas de los demás, aunque sí se recrimina el pensamiento del otro porque piensa distinto. Con relación a esto, Goleman (2022) recuerda la importancia de desarrollar estas habilidades, ya que potencializan la construcción de relaciones sociales en el entorno donde los sujetos empiezan a forjarse como individuos reflexivos y analíticos; de allí la necesidad de trabajarlas en la escuela.

Consecuentemente, los maestros expresan que otra dificultad hallada es la falta de respeto, siendo este el primer valor que se enlista en el PEI y en el manual de convivencia en el colegio; es evidente que este valor no está en su mejor momento, pues los actos agresivos se devuelven con más agresividad, es decir, la violencia se vuelve recíproca, y así difícilmente se puede llegar a consensos. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (2013) plantea que la práctica del respeto permite forjar relaciones humanas de calidad, pero si no se trabaja, da paso a la violencia y al detrimento de las relaciones personales.

Por otra parte, el desarrollo de la habilidad comunicativa se considera fluctuante, pues muchas veces los estudiantes emplean un lenguaje rudo que por lo regular lleva a la confrontación; además, la falta de escucha asertiva hace que no sigan indicaciones sobre los distintos procesos que se trabajan en el colegio, no atiendan al docente y no se escuchan entre ellos, lo cual problematiza las relaciones interpersonales. Al contrario, según Calderón (2017), si se expresa lo que se quiere de manera respetuosa y clara, sin intención de afectar a los demás, se abrirán diversos espacios de diálogo asertivo frente a situaciones de difícil manejo. Esta situación de comunicación poco efectiva generó la necesidad de emprender acciones de acompañamiento en la institución, con el fin de aportar herramientas de mejora de los procesos convivenciales.

En cuanto a la socialización de las emociones por parte de los niños, debe reconocerse que es el docente quien debe posibilitar los espacios para que los estudiantes puedan expresar libremente y de manera asertiva lo que sienten, pues en el currículo no está contemplada una clase en la que se disponga específicamente el desarrollo de estas habilidades. Por tanto, son los maestros del Incodemar quienes brindan estos momentos en las clases para preguntar a los estudiantes cómo están, y más concretamente durante las direcciones de curso, donde se desarrolla el proyecto de vida y se dan las condiciones propicias para que puedan hablar acerca de sus miedos, temores, alegrías y enfados, haciendo que en esta dinámica todos reconozcan características del otro que posiblemente no conocían.

Figura 8. *Matriz de síntesis de la categoría Covid-19 en la percepción docente*



Nota. La figura 8 expone las relaciones existentes entre las respuestas brindadas por los docentes y las categorías y subcategorías desarrolladas en el proyecto de investigación a través de Atlas.ti.

Con relación al análisis realizado a las respuestas relacionadas con la categoría Covid-19, se evidenció que, tanto en las clases como en los descansos, los docentes percibían que el aislamiento social incidió de manera considerable y significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo y bienestar físico y mental de los estudiantes, y que acarreó un problema social al generar declives en la forma de interactuar y relacionarse con el otro. Es importante reconocer que el contacto es primordial para las relaciones sociales y humanas, las cuales se vieron fragmentadas durante un período de dos años, lo que conllevó que las relaciones e interacciones que se entretejieron se tuvieran que transformar y adaptarse a través de equipos tecnológicos, por medio de diversas aplicaciones o redes sociales.

Frente a esta situación, la Unesco (2020) considera que la pandemia tuvo varias consecuencias negativas a nivel de la salud mental y la interacción con el otro, en parte porque los comportamientos y conductas de las personas variaron dependiendo del entorno familiar en el que se encontraban en ese tiempo prolongado. Por su parte, González (2021) afirma que se modificaron de cierta forma los estilos de vida, generando desequilibrios y efectos desfavorables en el ámbito emocional, social, cultural, político, entre otros, lo que reafirma los efectos adversos del aislamiento que ahora se ven presentes en la escuela y que están causando inconvenientes de convivencia más álgidos que los que ya se presentaban antes de la Covid-19.

Así pues, no se desarrollaron debidamente espacios de calidad socioafectivos, en los cuales se potenciaran la capacidad y los procesos de socialización y de correlacionamiento con su entorno, lo que hizo que el retorno a una nueva presencialidad fuese un proceso complejo para los estudiantes y manifestaran signos de depresión, ansiedad y comportamientos violentos. En la observación se pudo constatar que en varias ocasiones se sentían agredidos se tomaban los comentarios de forma muy personal, lo que deja ver una debilidad en ellos mismos que no les permitió participar constante y permanentemente por miedo a interactuar con el otro; esto sin duda afecta en gran medida los procesos de aprendizaje, obstaculizando las construcciones de conocimiento, saberes y habilidades con sus pares.

Por otro lado, el aislamiento social influyó de manera positiva en los hogares, ya que permitió que hubiera un reencuentro y una nueva forma de relación entre los integrantes de la familia, un reconocimiento de las particularidades y características que los hacen únicos y una reconstrucción de algunos vínculos que se encontraban fragmentados por situaciones particulares. No obstante, también se presentaron inconvenientes al interior de los hogares, ya que pasaron de verse durante unas horas al día a convivir 24/7, lo que conllevó nuevos escenarios de discordias, violencia física y psicológica, peleas por cosas irrelevantes, abandono y sobreprotección, que en cierta forma también se convierte en una clase de maltrato hacia alguno de los integrantes.

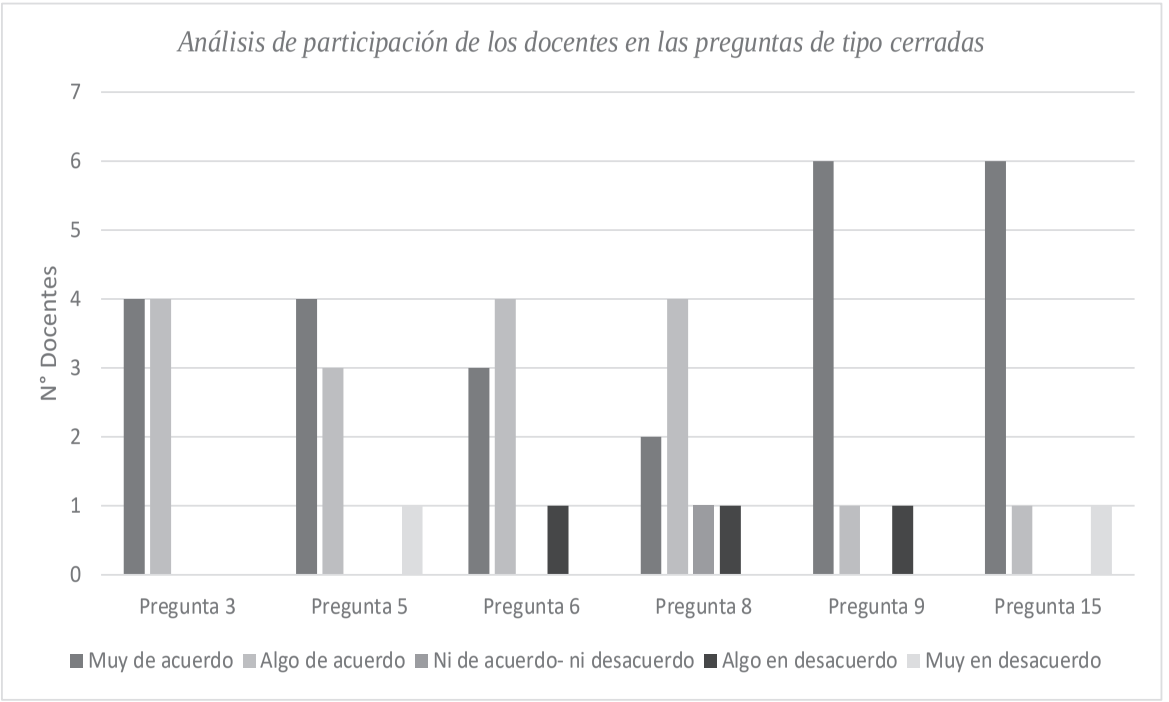
Además, al estar más tiempo que el habitual en sus hogares, los niños empezaron a imitar y apropiar comportamientos repetitivos, siendo permeados por conductas sin darle importancia a qué tan negativas o positivas podrían llegar a ser en los procesos convivenciales y normalizando acciones violentas, lo que impidió el buen desarrollo de sus competencias socioafectivas. Por ello, cuando se levantó el confinamiento, los estudiantes no asumieron que existen diferentes normas y pautas dependiendo del contexto en el que se encuentren, y al salir de la "comodidad" de sus hogares, de esa zona de confort que habían construido durante dos años, se enfrentaron a situaciones y escenarios desconocidos, viéndolos a toda hora desde una perspectiva negativa.

En este sentido, Salazar (2022) alude a que estos escenarios impidieron que las infancias desarrollaran un crecimiento emocional y que el hecho de contener durante muchos meses ciertas emociones y sentimientos, debido a que no había escenarios adecuados que estimularan sus habilidades socioemocionales, generó que al entrar al colegio las exteriorizaran de forma inapropiada, sin que hubiera una autorregulación, ya que replicaban conductas no deseadas ante sus demás compañeros.

Por otra parte, se logró evidenciar que las estrategias que implementaron los docentes para conocer el estado emocional de los niños y niñas en el confinamiento dependían del área que acompañaban; por ejemplo, los docentes que orientan las materias de Ciencias, Matemáticas, Sociales,

Español, Inglés y Tecnología utilizaban más que todo la observación, y destinaban unos minutos de la clase para preguntar sobre las emociones o desarrollar dinámicas desde la lúdica para romper el hielo e ir conociendo poco a poco a sus estudiantes. Por otra parte, en las materias de Danzas, Música, Educación Física y Artes sí fue posible que los estudiantes pudieran desahogar todo lo que tenían reprimido, exteriorizando las emociones y los sentimientos que tenían guardados a partir de la expresión corporal, artística y desde su propia voz.

Figura 9. *Análisis de participación de los docentes en las preguntas de tipo cerradas*



Nota. La figura 9 expone el nivel de participación a cada una de las preguntas cerradas que seleccionaron los docentes.

Los resultados obtenidos muestran que, a nivel general, los docentes están muy de acuerdo y algo de acuerdo en que las conductas disruptivas que plantearon se presentan con frecuencia y que no son hechos aislados, lo que permitió concluir que estas acciones interfieren en el desarrollo propositivo de las relaciones interpersonales y complejizan los procesos convivenciales en la institución.

Asimismo, se les interrogó sobre si su formación en convivencia escolar responde a las necesidades del contexto, a lo que la mayoría respondió que estaban muy de acuerdo. Durante el proyecto se pudo identificar que la posibilidad de comunicarse con los estudiantes de forma directa y personal permite crear vínculos afectivos y momentos de diálogo en los cuales el maestro puede crear y aplicar estrategias para el manejo de comportamientos de disruptivos; sin embargo, se reconoció que este es un proceso de largo alcance que se va consolidando poco a poco de forma explícita e implícita durante el desarrollo de las clases.

En contraposición, el docente de Lengua Castellana estuvo muy en desacuerdo con esta pregunta, aludiendo a que la formación de maestros en el país no les educa para afrontar los retos que se presentan en el quehacer docente (M. Hernández, comunicación personal, 1º. De noviembre de 2022). Esta opinión permite sugerir que la práctica pedagógica realizada durante la formación como maestro no es suficiente para forjar unas bases sólidas con las que afrontar los retos que a nivel convivencial se presentan todos los días en el contexto educativo.

Por otra parte, respecto a si las habilidades socioemocionales, el diálogo y la escucha se trabajan en el aula, los profesores, en su mayoría, están algo de acuerdo; en este sentido, se reconoce que aunque no hay un espacio de la clase específico para el manejo de estas habilidades, sí se implementan de manera transversal en algunas materias que desarrollan de forma más visible estas competencias, tales como Religión, Sociales, Cátedra, Música y la dirección de curso, con el proyecto de vida que es implementado en todos los colegios del SEAB.

No obstante, si dichas habilidades no son apoyadas en casa, el trabajo que se realiza en el colegio no tendrá suficiente eco, pues las habilidades

sociales, el diálogo y la escucha no son exclusivos de la escuela, sino de todos los espacios en los cuales están inmersos los sujetos. Como bien lo menciona Monjas (2004), estas habilidades se aprenden en el diario vivir, en esa interrelación constante que se da en espacios familiares, el barrio, el colegio, entre otros. De allí la importancia de su seguimiento para verificar la evolución que los niños van adquiriendo frente a ellas.

En lo que respecta al diseño de planeaciones que contemplen el trabajo colaborativo, la gran mayoría de los profesores están muy de acuerdo en que implementan esta habilidad social, y son conscientes de que esta es una estrategia pedagógica que impulsa el trabajo de las relaciones interpersonales, pues a partir de la proposición de problemas concretos los estudiantes aprenden a reconocer que son sujetos sociales y que, por tanto, deben dar posibles soluciones a las temáticas o situaciones presentadas. Sin embargo, es importante resaltar que se evidenció que hay varias acciones por mejorar en el trabajo colaborativo, por ejemplo, los intereses de amiguismo, de querer trabajar con la persona que más se destaca por su rendimiento académico, entre otras, que generan en muchas ocasiones procesos de exclusión hacia otros compañeros, situaciones sobre las cuales se debe trabajar.

Finalmente, respecto a si la Covid-19 impactó de manera perjudicial la convivencia escolar, casi la totalidad de los maestros están muy de acuerdo, pues reconocen que la falta de cercanía hizo que se perdiera la forma de empatizar con los demás, ya que este es un proceso que se da en las vivencias y experiencias que se construyen con el otro. Además, la sobreprotección de los padres hizo que los estudiantes dejaran de lado las pautas de comportamiento y el seguimiento de normas que en varias oportunidades no se practicaron de manera asidua en casa, lo que afectó los procesos convivenciales a causa de las actitudes de rebeldía de los niños y de creer que en el colegio pueden hacer lo que guste sin tener ninguna consecuencia.

Figura 10. *Matriz de síntesis de la categoría convivencia escolar en la percepción de los estudiantes de grado segundo*



Nota. La figura 10 expone las relaciones existentes entre las respuestas brindadas por los estudiantes de grado segundo desde las categorías y subcategorías desarrolladas en el proyecto de investigación a través de Atlas.ti.

Figura 11. *Matriz de síntesis de la categoría convivencia escolar en la percepción de los estudiantes de grado quinto*



Nota. La figura 11 expone las relaciones existentes entre las respuestas brindadas por los estudiantes de grado quinto y las categorías y subcategorías desarrolladas en el proyecto de investigación a través de Atlas.ti.

En cuanto al análisis realizado sobre las respuestas enfocadas en la categoría de convivencia escolar por parte de los estudiantes de los grados segundo y quinto, se observó que la mayoría de los niños entrevistados considera que la convivencia a nivel general es buena; no obstante, afirman que existen conductas disruptivas que influyen negativamente en los procesos convivenciales, y que en varias ocasiones sus propios comportamientos y actitudes generan conflictos o situaciones problema con sus compañeros; se deja ver entonces que reconocen su responsabilidad frente a la indisciplina y a la forma en que regulan y expresan sus emociones y sentimientos ante algún estímulo negativo o positivo.

Sin embargo, es de aclarar que este reconocimiento de su responsabilidad se hace más evidente en los estudiantes del grado quinto, quienes, al tener más madurez, generan procesos de reflexión más conscientes, lo cual no sucede con los niños del grado segundo, que aún tienden a juzgar el comportamiento de los demás pero no reconocen fácilmente cuándo sus conductas son indebidas.

Frente a las situaciones que tienden a alterar la disciplina en el salón, los estudiantes de los dos grados, en su mayoría, consideran que no se cumplen las normas de comportamiento, que se presentan constantemente empujones y agresiones físicas y verbales entre los compañeros, y destacan especialmente la interrupción y la indisciplina durante las clases; son conscientes de que estas situaciones se presentan con regularidad porque no siguen indicaciones y no saben escuchar, faltando a la práctica de los principios que norman la convivencia en el colegio. Al respecto, Martínez (2017) reconoce que cuando las conductas inadecuadas son repetidas por los niños, las asocian con el tiempo como algo aceptable y aprendido, y por ello no mejoran sus comportamientos.

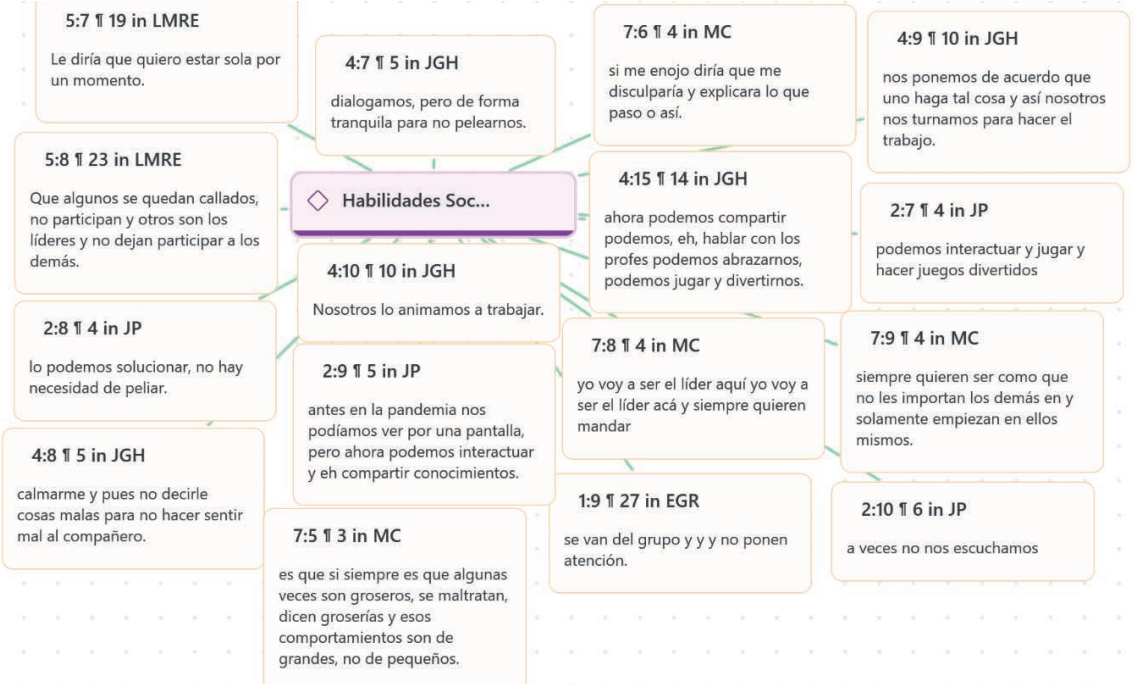
Adicionalmente, este panorama tiene una incidencia también en lo académico; así lo ven los niños de quinto, pues, muchas veces, por la indisciplina, no saben qué actividad deben hacer durante las clases. Esta respuesta da cuenta de un proceso de madurez que les permite generar

una autorreflexión con relación a su actuar inapropiado en los escenarios escolares y sus efectos en el ámbito educativo.

Por otra parte, a nivel general, los estudiantes refirieron que cuando un compañero los ha tratado mal, ya sea verbal o físicamente, recurren a la ayuda del profesor para que medie o haga entrar en razón al agresor, y que en pocos casos ellos mismos buscan entablar en primera instancia mecanismos para dar trámite a dicha situación. Solo unos pocos mencionaron que dialogan con su compañero sobre el motivo que ha causado el trato inadecuado hacia ellos, lo cual demuestra que aún son dependientes de la ayuda del adulto para solucionar sus discrepancias con los demás.

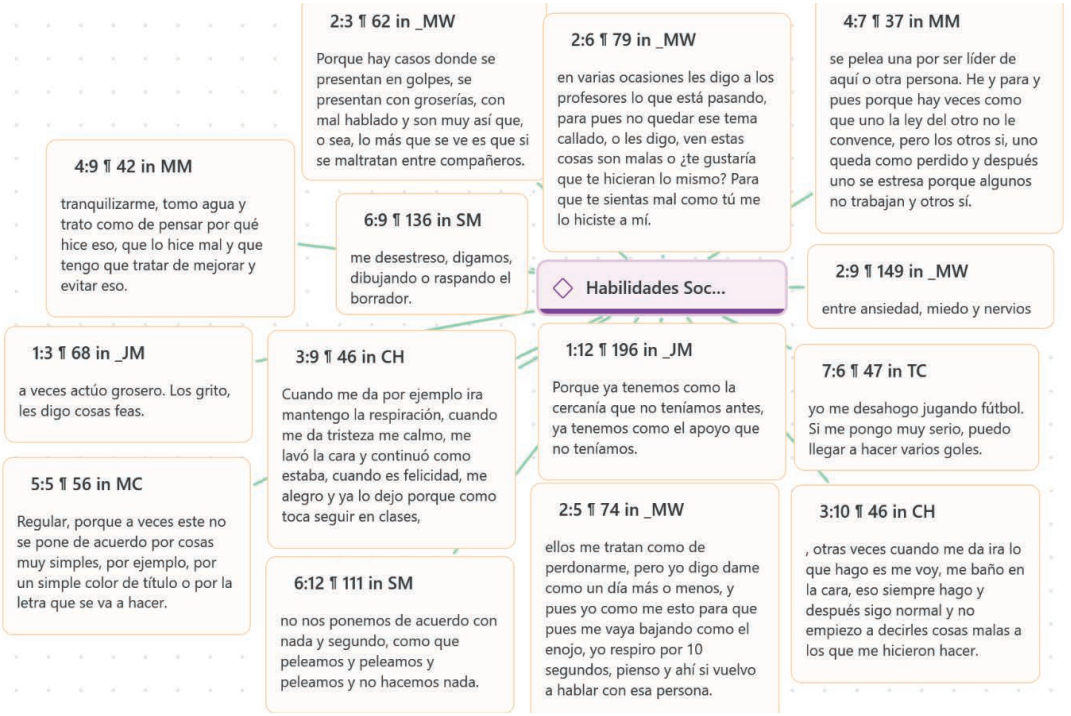
De igual forma, en los estudiantes de quinto se logró evidenciar que muchas de sus primeras reacciones ante escenarios de conflicto es ignorar el conflicto, teniendo a veces actitudes inapropiadas, lo cual impide percibir lo que piensa y siente el otro, pues su posición frente al problema es de oposición. Ante este escenario, Jares (1997) define que el conflicto se da precisamente por esas percepciones de metas opuestas, cuando los sujetos no consideran que puede haber un punto de encuentro para solucionar las diferencias.

Figura 12. *Matriz de síntesis de la categoría habilidades socioemocionales en la percepción de los estudiantes de grado segundo*



Nota. La figura 12 expone las relaciones existentes entre las respuestas brindadas por los estudiantes de segundo y las categorías y subcategorías desarrolladas en el proyecto de investigación a través de Atlas. Ti.

Figura 13. *Matriz de síntesis de la categoría habilidades socioemocionales en la percepción de los estudiantes de grado quinto*



Nota. La figura 13 expone las relaciones existentes entre las respuestas brindadas por los estudiantes de grado quinto y las categorías y subcategorías desarrolladas en el proyecto de investigación a través de Atlas.ti.

En cuanto al análisis realizado de las respuestas enfocadas en la categoría de habilidades socioemocionales de los estudiantes de los grados segundo y quinto, se logró determinar que la mayoría de los niños y niñas consideran que no se hace un buen trabajo en equipo, puesto que no logran llegar a acuerdos o simplemente no existe una colaboración o participación en las tomas de decisión por parte de todos.

Esta situación se presenta debido a que algunos de los integrantes toman la vocería sin tener en cuenta o darle importancia a los puntos de vista o perspectivas de los demás, lo que imposibilita que hagan aportes o contribuyan significativamente en los trabajos e influye negativamente en el resultado de la actividad propuesta por el docente. Frente a esto, surge la necesidad de enseñar a los niños a aceptar las diversas opiniones y puntos de vista, como lo sugieren Valverde *et al.* (1989), de forma que se pueda llegar a puntos de encuentro para manejar adecuadamente los conflictos que se presentan en el grupo.

En otra instancia, se evidencia que los estudiantes de segundo grado, en comparación con los estudiantes de quinto, no tienen suficientes métodos o estrategias para autorregular sus emociones ante situaciones problema, pues la mayoría menciona que se limitan a ignorar la situación o a sus compañeros cuando tienen estos episodios de estrés, enojo, tristeza, ansiedad, entre otros. Por otra parte, los niños y niñas de grado quinto sí manejan y tienen presentes ciertas herramientas para autorregular sus emociones y sentimientos, como por ejemplo respirar y tomar aire fresco por unos minutos para pensar y poder actuar adecuadamente al momento de dialogar, o también desarrollan diferentes actividades de interés, como jugar fútbol, patinar, montar bicicleta, dibujar, colorear, cocinar, etc., para despejar la mente y desahogar dichas emociones.

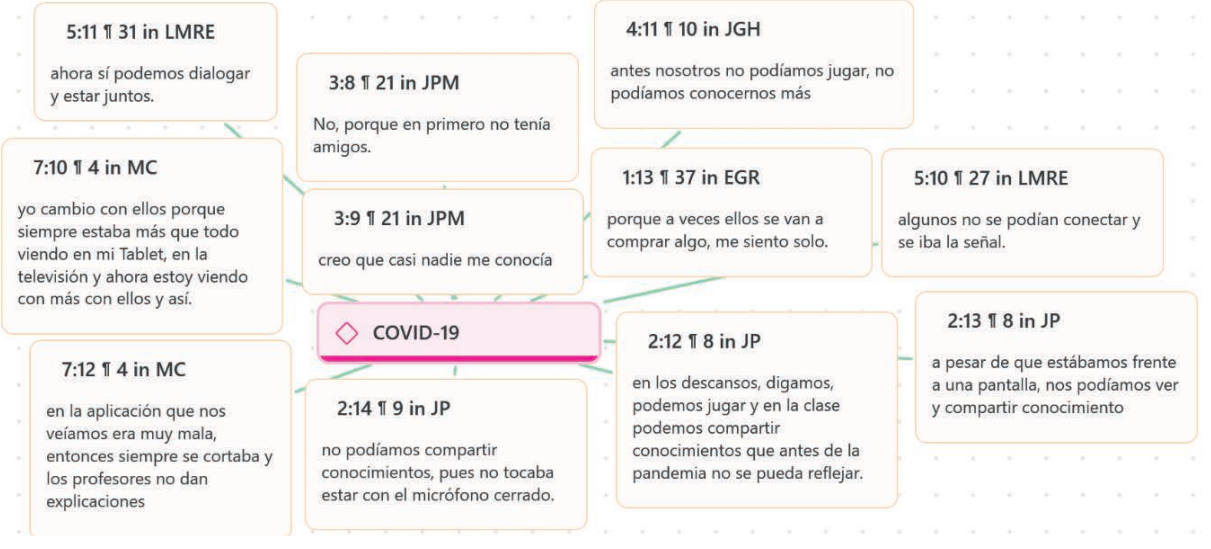
Asimismo, el autocontrol emocional es de gran importancia; como menciona Bisquerra (2018), las emociones y los sentimientos a menudo deben ser regulados y aceptados para ir comprendiendo y aprendiendo a dar un buen manejo a las situaciones conflictivas que se presenten; debe entenderse que, al no expresar esas emociones o sentimientos de forma apropiada, los estudiantes podrían llegar a lastimar a las personas de su

alrededor y a ellos mismos. Del mismo modo, Monjas (2004) indica que el buen desarrollo del estado emocional en los niños y niñas ayudaría a establecer y construir una relación y comunicación asertiva, positiva y acorde al bienestar de ambas partes; así, la autorregulación emocional se verá reflejada en sus acciones, comportamientos, actitudes y diálogos que creen con el otro.

Además, en las respuestas que surgieron sobre las relaciones y comunicaciones que se entretejen en la institución, aunque los estudiantes comentan que son buenas generalmente, que se integran y comparten en el aula, que entre ellos sí existe diálogo en la resolución de conflictos, lo que se percibe en la observación *in situ* es que en la mayoría de los escenarios en los cuales participan con el otro se reflejan actitudes, comportamientos y conductas egoístas, irrespetuosas, violentas e inapropiadas, que han normalizado sin medir el alcance destructivo de sus acciones, lo que hace visible una falta de empatía y de respeto en gran parte de los estudiantes de estos dos cursos.

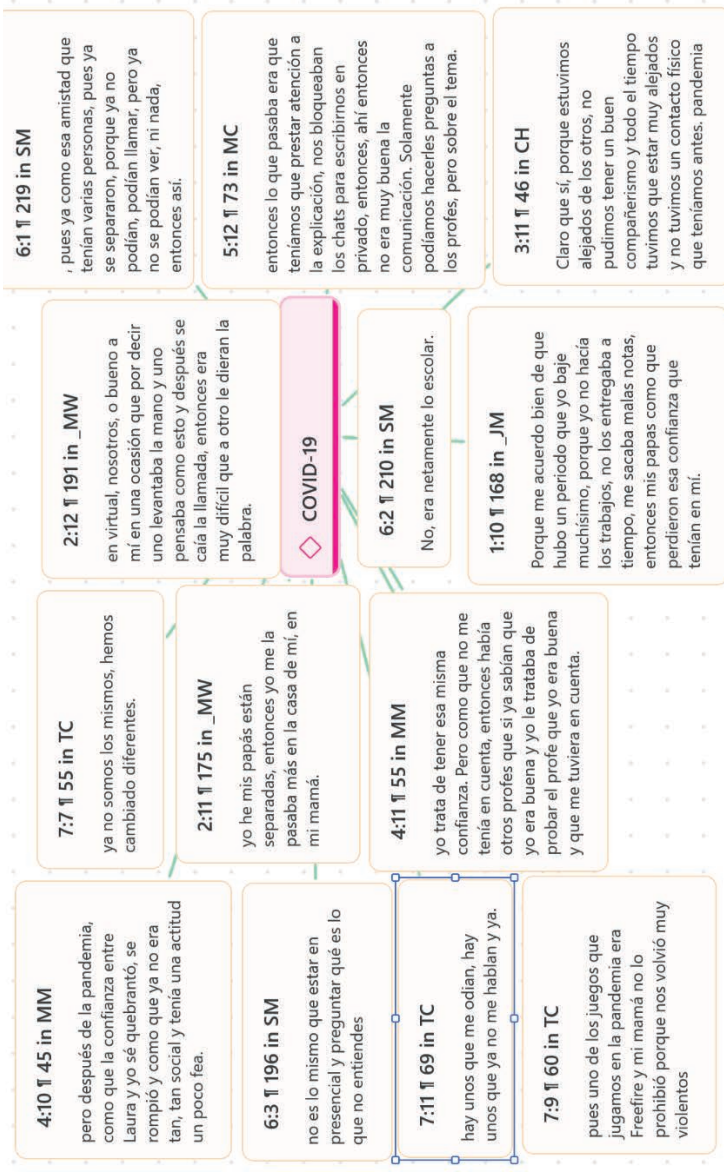
eEstas actitudes influyen de forma negativa en los procesos convivenciales y académicos, puesto que, al no existir un vínculo social asertivo, no se desarrollan de forma pertinente las habilidades fundamentales para interactuar e interrelacionarse con las personas de manera apropiada, por ejemplo, cuidando su lenguaje y su expresión corporal en la interacción en los distintos entornos.

Figura 14. *Matriz de síntesis de la categoría Covid-19 en la percepción de los estudiantes de grado segundo*



Nota. La figura 14 expone las relaciones existentes entre las respuestas brindadas por los estudiantes de segundo y las categorías y subcategorías desarrolladas en el proyecto de investigación a través de Atlas.ti.

Figura 15. *Matriz de síntesis de la categoría Covid-19 en la percepción de los estudiantes de grado quinto*



Nota. La figura 15 expone las relaciones existentes entre las respuestas brindadas por los estudiantes de quinto y las categorías subcategorías desarrolladas en el proyecto de investigación a través de Atlas.ti.

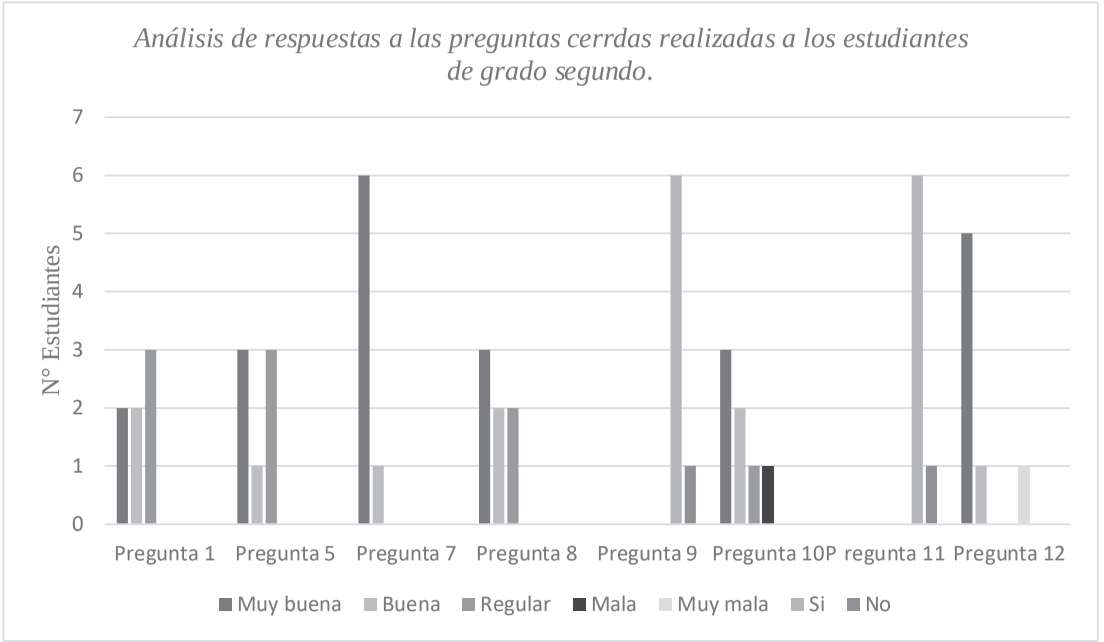
Con relación al análisis referente a la categoría de la Covid-19, es notorio que tanto los niños de segundo como de quinto tuvieron un acercamiento positivo hacia los integrantes de sus familias en el aislamiento social, y lograron compartir con más frecuencia ciertas actividades que estaban olvidadas por la rutina o por el afán de cumplir con los deberes que les trae la vida diaria. Esta situación permitió que se restauraran vínculos que se habían perdido a lo largo de los años, volviéndose más cercanos y reconociendo ciertas particularidades o características que no conocían o que habían olvidado del otro.

La relación que se fue forjando a lo largo del aislamiento social también posibilitó que los padres de familia comprendieran las diferentes dinámicas que surgen al interior de las aulas y los distintos ritmos de aprendizaje que caracterizan a sus hijos, permitiendo que reconocieran sus capacidades, habilidades, fortalezas, destrezas y aspectos por mejorar a partir de las actividades propuestas por los docentes.

Respecto a las respuestas sobre su estado emocional en las clases virtuales, varios de los estudiantes indicaron que muy pocos profesores preguntaban o abrían espacios para saber cómo se sentían, qué ocurría en sus hogares, qué emociones y sentimientos habían surgido en la semana. Se puede asumir entonces que los estudiantes no sentían un respaldo emocional por parte de los docentes durante las clases remotas, pues no veían la oportunidad de hablar sobre su estado emocional o sobre las situaciones que ocurrían al interior de sus casas, algo que pudo influir de manera perjudicial en la relación y comunicación estudiante-docente.

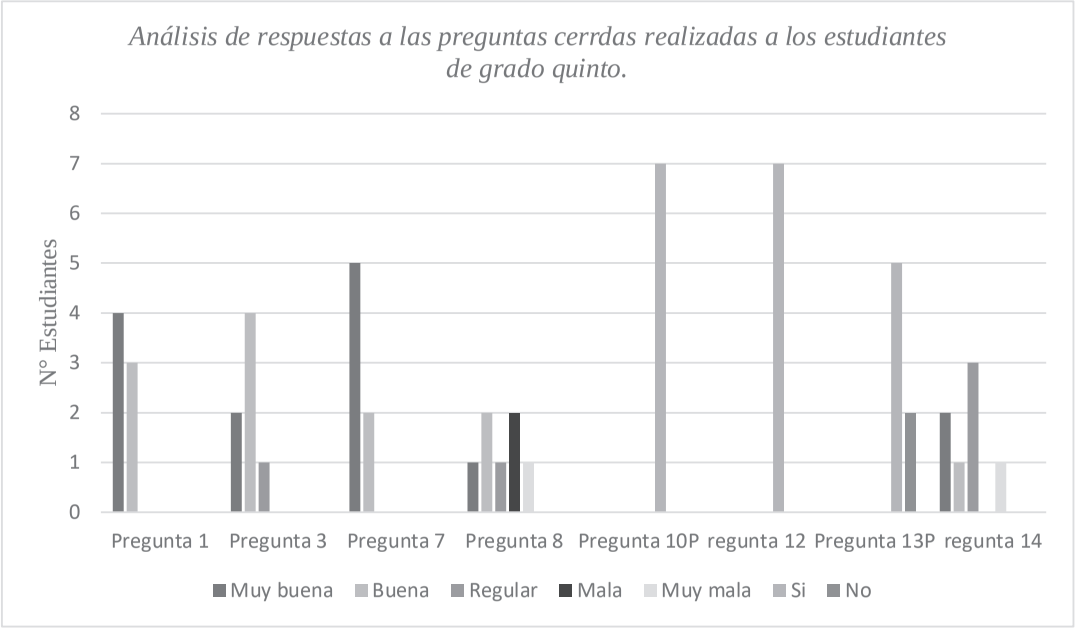
Así pues, los únicos espacios en los cuales se les permitía dialogar en torno a otros temas no académicos era al iniciar la clase, cuando aún el docente no se encontraba, o en las llamadas individuales que creaban los maestros para desarrollar alguna actividad, en las cuales podían comunicarse más abiertamente y crear ciertos vínculos afectivos y sociales con sus compañeros.

Figura 16. *Análisis de respuestas a las preguntas cerradas realizadas a los estudiantes de grado segundo*



Nota. La figura 16 expone el nivel de participación en cada una de las preguntas que seleccionaron los estudiantes del grado segundo

Figura 17. *Análisis de respuestas a las preguntas cerradas realizadas a los estudiantes de grado quinto*



Nota. La figura 17 muestra el nivel de participación en cada una de las preguntas que seleccionaron los estudiantes del grado quinto

Los resultados obtenidos muestran que, a nivel general, la relación de los estudiantes de los dos cursos con sus profesores es muy buena, pues indican que existen lazos de afectividad entre las partes y que los docentes generalmente están prestos a sus necesidades; además, a nivel académico pareciera que no hay discrepancias.

Respecto al trabajo colaborativo, si bien unos pocos estudiantes (en particular de segundo) afirman que la relación es buena porque consideran que se ponen de acuerdo en lo que se debe hacer para la realización de las actividades, el sentir de la mayoría es que es regular, en especial para los estudiantes de grado quinto, pues no se escuchan constantemente las opiniones de todos, siempre quiere liderar la misma persona y anteponer su autoridad o sencillamente no se ponen de acuerdo en lo que se debe hacer, primando un sentimiento de descontento y peleas constantes en el grupo. Esta situación deja ver la importancia de instaurar en la escuela el sentido de la afiliación, como lo indica Nussbaum (2006), de modo que se pueda convivir con y para los otros, promoviendo la capacidad de imaginar ellos pueden sentir; es necesario enseñar a los niños que todas las personas tienen el mismo valor y que por tanto se les debe dar la oportunidad de hablar y de ser escuchadas.

En otro punto, con relación a cómo era la comunicación con sus compañeros en la pandemia, los estudiantes manifestaron que era regular, ya que en el tiempo de aislamiento la comunicación no fluyó de la mejor manera, si bien ahora, con el regreso a la presencialidad, reconocen que los cambios han sido muy significativos. Expresan también que las pantallas no permiten una interacción constante con los compañeros ni ofrecen la oportunidad de conocerse bien, pues estaban muy alejados y los profesores pocas veces abrían espacios de diálogo diferentes a lo académico.

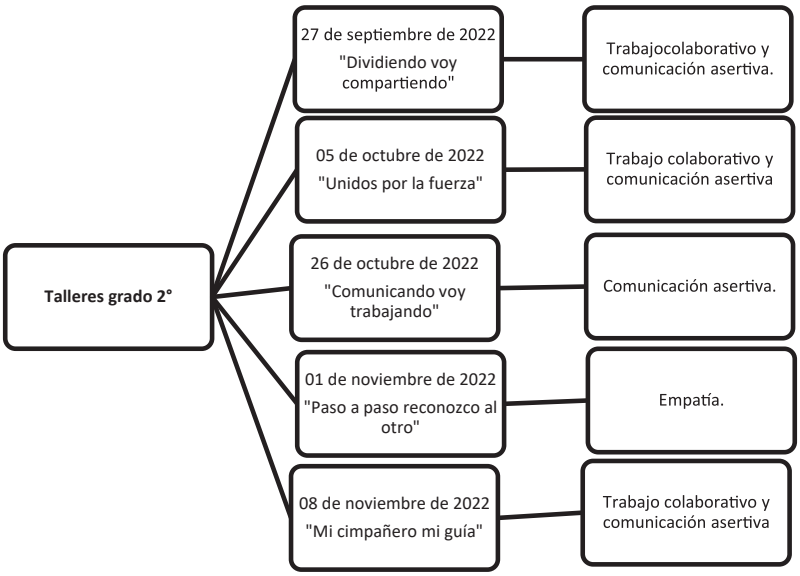
Con el retorno a las aulas el cambio ha sido notable, pues ya pueden jugar juntos, hablar de sus intereses y experiencias del día a día. Al respecto, Satir (2005) indica que la comunicación es el principal mecanismo de interacción, pues gracias a ella los estudiantes aprenden a negociar los espacios en la vida cotidiana y son mucho más cercanos en sus relaciones

interpersonales, dado ese contacto físico tan necesario, que les permite crear redes de apoyo. Sin embargo, algunos estudiantes, en especial en grado quinto, consideran que sus relaciones en el retorno son regulares, pues se sienten solos, con menos compañeros o amigos que antes, y les ha costado integrarse a la vida social ya que no estaban acostumbrados a interactuar.

Con relación al objetivo específico 3, "Implementar la propuesta pedagógica a través de talleres lúdicos que fortalezcan las relaciones interpersonales y mejoren la convivencia escolar entre los estudiantes de los grados segundo y quinto de primaria", se llevó a cabo el diseño y desarrollo de la propuesta pedagógica en cada uno de los grados seleccionados. En un primer momento fue necesario realizar una observación participante para comprender las dinámicas, realidades y necesidades de los cursos, y a medida que se fueron dando las intervenciones también se fueron buscando similitudes entre las distintas cualidades y características de cada uno de los estudiantes, con el fin de lograr un ambiente ameno y enriquecedor en el aula.

Además, cada taller que se desarrolló respondió al fortalecimiento de los distintos valores y principios que se plantean en el manual de convivencia del colegio, y de igual forma se potenciaron las habilidades socioemocionales de los niños y niñas de los grados segundo y quinto (empatía, autocontrol, trabajo en equipo y comunicación asertiva), las cuales se vieron afectadas por la llegada de la Covid-19. De forma paralela, y como una actividad adicional a los talleres, a lo largo de los meses se estuvo trabajando "El tarro de la comunicación", estrategia que consistía en que los niños y niñas, durante los días de intervención, escribían en unos papelitos las acciones positivas o negativas que evidenciaban en sus compañeros y luego los depositaban en un tarro; al finalizar las clases, dichos papeles se leían entre todos, se analizaban y se reflexionaba sobre los eventos y situaciones que se debían mejorar o, por el contrario, felicitar y festejar.

Figura 18. *Talleres implementados en el grado segundo*



Nota. La figura 18 expone los talleres y las habilidades socioemocionales que se potenciaron a lo largo de su desarrollo durante la investigación con grado segundo.

En el grado segundo se implementaron cinco talleres, enfocados especialmente en la comunicación asertiva y el trabajo en equipo, ya que una de las situaciones más evidentes en este grupo era que no había una escucha constante entre ellos y, por ende, se les dificultaba trabajar en equipo y tener una comunicación asertiva y respetuosa. Así pues, en cada uno de los talleres se evidenció un proceso en el que, poco a poco, se fueron viendo cambios en el comportamiento que los estudiantes tenían en el aula y en los descansos.

En particular, cuando se presentaban situaciones negativas en el aula, los mismos estudiantes aportaban con sus conocimientos, reflexiones y estrategias para mediar de manera positiva estos eventos, concientizando a sus compañeros sobre el trato que deben tener con el otro, recordando cómo sus acciones pueden afectar a los demás y qué tan importante es autorregular las emociones y los sentimientos que surgen en los momentos de alteración. Por su parte, los docentes de las distintas asignaturas

procuraban, en cada clase, crear espacios dialógicos y reflexivos sobre el cuidado del otro desde diferentes aspectos.

Por otro lado, en el acompañamiento que se estuvo realizando en grado segundo durante aproximadamente trece semanas se logró crear un vínculo y una relación horizontal y bidireccional entre la maestra en formación y los estudiantes, lo cual permitió recolectar información desde las mismas voces y perspectivas de los niños. En dicha interacción, uno de los aspectos que más se evidenció en el desarrollo de los talleres fue la capacidad del juego de ser mediador y potenciador de las habilidades socioemocionales trabajadas, algo que para los estudiantes fue significativo y distinto a las clases cotidianas que tenían en la semana.

El diseño y desarrollo de los talleres fue acorde a las necesidades requeridas por el grupo. En efecto, el primer taller trabajado llevaba por nombre "Dividiendo voy compartiendo" (tabla 6) y constaba de tres momentos: el inicial, que era un activador cognitivo; el central, consistente en el desarrollo como tal de la planeación; y el último, la socialización del resultado de la actividad. Mientras se llevaba a cabo la planeación, se logró evidenciar que, en cada grupo de trabajo, los estudiantes tenían la necesidad de un líder para que tomara la vocería y asignara roles a cada uno de los miembros, ya que entre todos no podían llegar a un acuerdo sino que, al contrario, se estresaban o terminaban en contiendas, lo que impedía llevar a cabo las actividades y tenía una influencia inapropiada en la forma en que regulaban sus emociones y sentimientos ante estas situaciones.

Las problemáticas que se presentaron en el taller se vieron reflejadas también en el descanso, pues varios estudiantes tenían actitudes irrespetuosas que desembocaban en emociones y sentimientos de rabia, tristeza, angustia, etc., así como en que muchos niños no quisieran jugar ni socializar con sus compañeros; tales situaciones llevaron a que la maestra titular mediara por medio del diálogo.

En el segundo taller desarrollado, "Unidos por la fuerza" (tabla 7), se evidenció que algunos de los estudiantes, al ver que sus compañeros

no entendían ciertos temas, se tomaban el tiempo de explicar y dar a entender con sus propias palabras aspectos que eran complejos para los demás. Estas situaciones dejaron ver que comprenden y dan a conocer la importancia de ser empáticos con las personas que los rodean pero, al mismo tiempo, en esa experiencia se vio que a algunos estudiantes les gusta liderar y no dan su mano a torcer, lo que conllevaba que hubieran problemáticas dentro de los grupos de trabajo porque no estaban de acuerdo con las opiniones y puntos de vista de los demás y querían hacer tan solo lo que tenían en mente; esto generaba que no se escucharan entre sí ni le dieran importancia a los aportes y estrategias planteados por otros integrantes.

El tercer taller, "Comunicando voy trabajando" (tabla 8), tuvo como objetivo fortalecer la comunicación asertiva a partir del trabajo en equipo. En él se pudo observar que las dinámicas del grupo varían dependiendo del docente que esté orientando la clase; cuando son maestros que llevan al aula estrategias interesantes para los estudiantes y generan algún gusto, estos se vuelven sujetos receptivos y participativos, mientras que cuando las clases son monótonas y no los motivan, se tornan impacientes, sin motivación y realizarán las actividades mecánicamente, mas no por voluntad propia. En estos momentos, la mayoría de estudiantes comienza a tener actitudes groseras y alteradas tanto con sus compañeros como con los profesores, sin medir las consecuencias de sus actos y comportamientos.

En el cuarto taller implementado, "Paso a paso reconozco al otro" (tabla 9), los niños y niñas tuvieron una actitud muy diferente a la acostumbrada, ya que el espacio fue muy dialógico y emocionante para ellos, y lograron reconocer algunos miedos y sentimientos similares en común, socializar sobre qué estrategias se podrían utilizar para ayudar a superarlos, e identificar la importancia de percibir las emociones y los sentimientos de los demás siendo empáticos y respetuosos ante las situaciones difíciles que se les puedan presentar a los compañeros de aula y a las personas que los rodean. Al ir desarrollando las actividades, varios estudiantes contaban anécdotas o situaciones que dejaron alguna huella en ellos, lo que permitió que su voz fuera escuchada al ser el centro de atención en ese momento.

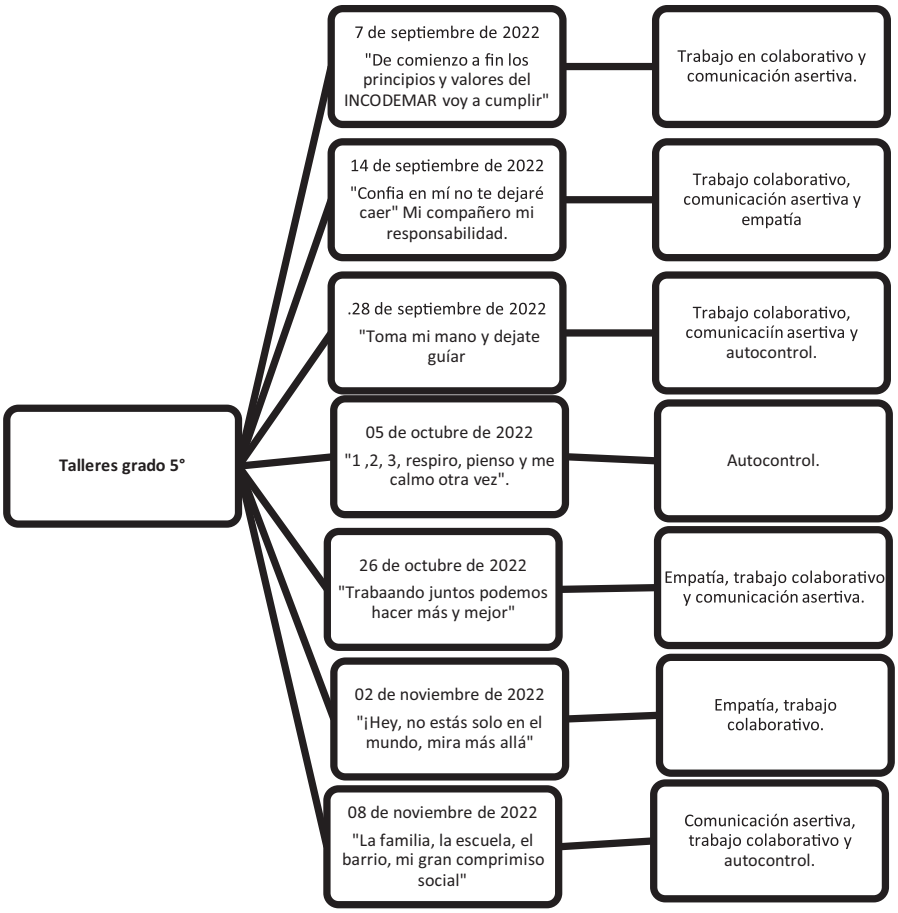
El último taller, "Mi compañero, mi guía" (tabla 10), fue muy significativo para todos. En este espacio estuvieron invitadas algunas maestras en formación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC, cuya llegada entusiasmó a los niños y niñas, pues intervinieron con canciones y actividades que hicieron del espacio más interactivo e interesante. Al desarrollar las actividades propuestas se pudo evidenciar avances como la escucha, el respeto sobre la opinión del otro, el autocontrol de sus emociones, la forma de comunicarse con sus compañeros y docentes, aunque en ocasiones fue necesario mediar a partir del diálogo reflexivo sobre acontecimientos negativos que afectan el comportamiento del aula.

Por otra parte, en la actividad "El tarro de la comunicación", que se planteó a largo plazo, se logró evidenciar un proceso positivo en cuanto a las reflexiones que surgían a partir de las situaciones que los estudiantes planteaban en los papelitos, pues muchas veces ellos mismos eran quienes buscaban estrategias para solucionar las problemáticas que acontecían en el aula. En general, los niños y niñas tuvieron una buena actitud frente a esta actividad, puesto que era una forma distinta de expresar lo que sentían, las acciones y comportamientos que les molestaban, y tenían la posibilidad de reconocer e identificar las emociones y sentimientos propios y de los demás.

Al mismo tiempo, esta actividad logró que los procesos convivenciales se fueran transformando a medida que iban reconociendo las problemáticas que se presentaban en el aula, así como que fueran modificando ciertas actitudes y comportamientos al ser conscientes de su rol para generar espacios y ambientes favorables para todos.

En cuanto al trabajo realizado con el grado quinto, a continuación se presentan los talleres implementados.

Figura 19. *Talleres implementados en grado quinto*



Nota. La figura 19 expone los talleres y las habilidades socioemocionales que se fortalecieron en su desarrollo a lo largo de la investigación con el grado quinto.

En el grado quinto se realizaron siete talleres, a través de los cuales se buscó trabajar las distintas habilidades socioemocionales relacionadas anteriormente y que, además, tenían como segunda intención reforzar la apropiación de los valores de respeto, tolerancia y responsabilidad, así como los principios de comunicación, interacción, cuidado a los demás y no agresión que promueve el colegio Incodemar.

El resultado de esta simbiosis entre valores, principios y habilidades socioemocionales permitió en cierta medida que los estudiantes tomaran conciencia de que su forma de actuar frente a distintas situaciones de convivencia que se presentan en la vida escolar puede aportar positiva o negativamente a la resolución pacífica de conflictos y a mejorar la vida armónica en la comunidad estudiantil. Es importante destacar que el ejercicio de trabajar en estas nociones se debe dar en el día a día de la enseñanza, de la vida en la escuela y fuera de esta, pues se alimentan, se enriquecen y fortalecen a lo largo de la existencia del ser humano en la relación constante que se entreteje con los demás.

En el primer taller, "De comienzo a fin, los principios y valores del Incodemar voy a cumplir" (tabla 11), los estudiantes estuvieron expectantes a la actividad, pues no comprendían muy bien cuál era la finalidad de armar las frases. Una vez se concluyó este primer momento, se entabló un diálogo sobre lo que para ellos representaban cada una de estas oraciones y si tenían relación alguna con la vida escolar. De esta forma, se pudo reconocer que ellos no identificaban claramente los valores y principios que rigen la convivencia escolar al interior del plantel; sin embargo, este fue un primer acercamiento para su comprensión.

En el segundo taller, "Confía en mí, no te dejaré caer. Mi compañero, mi responsabilidad" (tabla 12), los niños estuvieron muy participativos y reconocieron la difícil tarea de guiar y de cuidar al otro cuando está en cierta forma vulnerable, la enorme responsabilidad que acarrea el que otra persona dependa de ellos y que su actuar propositivo, paciencia y empatía son valiosos recursos para apoyar a sus compañeros en momentos difíciles. De igual forma, también se concientizaron de la importancia de ser asertivos a la hora de comunicarse con los demás, pues reconocieron que el curso que pueda tener una situación problemática depende muchas veces de dar una información clara y efectiva, y también fueron puntuales en la pertinencia de aprender a escuchar a los demás, pues a veces se hacen interpretaciones erradas de lo que los otros quieren dar a entender.

El tercer taller, "Toma mi mano y déjate guiar" (tabla 13), permitió que los estudiantes reconocieran la importancia de los otros en su vida, y

más cuando se habla del ámbito escolar, donde se aprende en compañía de los demás. Reconocieron también que aunque hay procesos que se llevan a cabo de manera individual, hay muchos otros que se desarrollan mejor cuando se trabaja en equipo, y que los resultados que se pueden alcanzar son más sustanciales, pues siempre hay algo que enseñar a los demás y también se aprende de ellos, ya que en el colegio se está en una constante oleada de saberes que se comparten. Sin embargo, también evidenciaron ser conscientes de que muchas veces no es fácil dejarse guiar o ayudar a otras personas si ellas no están dispuestas, lo cual relacionan con situaciones puntuales de conflicto que se pueden llegar a dar en el colegio dada la falta de apertura a sugerencias de mejora y a que algunas actitudes pueden ser tomadas a mal.

Con el cuarto taller, "1,2,3, respiro, pienso y me calmo otra vez" (tabla 14), se pretendió orientar a los estudiantes sobre el reconocimiento y autocontrol de las emociones, ya que estas son una constante en la vida de las personas. A través de las diversas actividades desarrolladas y del diálogo compartido, los estudiantes pudieron interiorizar las distintas situaciones que les hacen sentir felicidad, enojo, temor, etc., y la forma en que estas emociones son exteriorizadas, algunas veces de manera prudente y otras de forma exacerbada, lo que afecta a quienes están a su alrededor. Los estudiantes fueron conscientes de la importancia de generar estrategias de autocontrol para poder expresar sus emociones apropiadamente, y se les orientó en la necesidad de manifestarlas, pues inhibirlas no es la mejor opción, ya que estas hacen parte integral de la formación de las personas.

Con relación al quinto taller, "Trabajando juntos podemos hacer más y mejor" (tabla 15), se pretendió mejorar las habilidades comunicativas y de trabajo en equipo desde la resolución creativa de una situación problema. En primera instancia, en un ejercicio dialógico, los estudiantes propusieron cuáles debían ser las características que debe tener el trabajo colaborativo y su importancia. Una vez tuvieron claridad al respecto, se vieron enfrentados a desenmarañar un nudo humano hecho con sus brazos, y posteriormente se dio paso a la discusión, a plantear propuestas y a escuchar distintos puntos de vista para desenredar el nudo. Las reflexiones

que se suscitaron al final del ejercicio fueron giraron en torno a que, a pesar de que entendían los acuerdos para el trabajo en equipo, estos no se ponían en práctica, lo que hace difícil llegar a puntos de encuentro para conseguir un objetivo en común; por ello, consideraron esencial aprender a escuchar y a hablar sin querer pasar por encima de la opinión de los demás.

El sexto taller, "¡Ey, no estás solo en el mundo, mira más allá!" (tabla 16), tuvo el propósito de que los estudiantes reconocieran la importancia de la presencia de otras personas en sus vidas y de cómo ellos tejen esas relaciones interpersonales. En el encuentro se abrió la discusión con preguntas que les interpelaron sobre cómo se acercan a las necesidades de sus compañeros y cómo les ayudan a suplirlas, y a partir de allí se abordó el sentido de la empatía, de ponerse en el lugar de los demás y de analizar que, en distintas situaciones de la vida diaria, se requiere del apoyo y de la presencia de los demás, pues el individuo está en una constante interacción con su medio. Como propuesta práctica, los estudiantes resaltaron valores y cualidades de sus compañeros, generando un espacio de cercanía entre ellos y logrando un comportamiento más solidario y que se mejoraran las relaciones al interior del aula.

Finalmente, la interacción con el grado quinto concluyó con el séptimo taller "La familia, la escuela, el barrio, mi gran compromiso social" (tabla 17), que tenía el propósito de que los estudiantes se concientizaran sobre su papel en los procesos de responsabilidad y compromiso social que se tienen con los distintos contextos en los que están inmersos, y en el cual reflexionaron sobre sus acciones y cómo estas influyen en el entorno y en las personas que les rodean a partir de sus propias respuestas a distintas preguntas referentes al tema. Gracias a la actividad lúdica, reconocieron la importancia de la planeación y la organización en el trabajo colaborativo, y lo que este le aporta al desarrollo de distintas habilidades sociales y a generar un mayor sentido de pertenencia con el equipo. Además, les ayudó a mejorar los vínculos de amistad con sus compañeros, al entender que todos tienen diversas capacidades que pueden aportar para la solución de distintas problemáticas y tareas propuestas en la clase.

En resumen, a medida que se fueron realizando los talleres, también se fueron evidenciando de manera paulatina mejoras en los procesos convivenciales, pues los estudiantes se empezaron a autorregular con mayor frecuencia frente a acciones disruptivas, al uso de vocabulario inapropiado, al trato brusco entre compañeros, y adquirieron consciencia de que la forma de comunicar sus ideas y de actuar en las distintas dinámicas que se dan en el colegio aporta de manera significativa a que haya o no una mejor convivencia escolar, reconociendo que hacen parte de una gran familia y que toda acción que ejecuten tiene una consecuencia, ya sea para bien o para mal, pero siempre hay una incidencia.

Los resultados de los talleres dejan ver la importancia de seguir trabajando con los estudiantes en el refuerzo de los valores y principios institucionales, que indudablemente fortalecen los vínculos de compañerismo y las habilidades socioemocionales propuestas en esta investigación y otras tantas que no se relacionan pero que implícitamente están presentes en su desarrollo y que les ayudan a formarse como seres humanos integrales, partícipes de una sociedad que indiscutiblemente contribuyen a construir.

Por otra parte, respecto al objetivo específico 4, "Evaluar el alcance en los procesos de convivencia escolar generados después de la implementación de los talleres lúdicos", se logró dar seguimiento al ejercicio realizado con la muestra seleccionada a partir de la rúbrica de evaluación, que posibilitó reconocer los diferentes procesos, retrocesos e impactos que tuvieron los niños y niñas de grados segundo y quinto en cada uno de los talleres desarrollados y que se muestra a continuación.

Tabla 20. *Rúbrica de evaluación del primer taller lúdico desarrollado en segundo grado*

Criterios de evaluación	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	Observación
Contribuyen frecuentemente a las discusiones que se presentan en el encuentro.		X		

Criterios de evaluación	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	Observación
Demuestran iniciativa y creatividad en el desarrollo de la actividad lúdica propuesta.		X		
Reconocen sus propias fortalezas y debilidades frente a la habilidad socioemocional de trabajo en equipo y comunicación asertiva.			X	Para ellos es necesario tener un líder que tome las decisiones en los grupos de trabajo.
Forman parte activa de las dinámicas establecidas en el grupo.			X	Se presentaron situaciones negativas, ya que se les dificultó trabajar en equipo y llegar a acuerdos para solucionar estos eventos, impidiéndolo que impide crear estrategias para llegar a una solución.
Son capaces de mantener la atención, escuchando las instrucciones dadas por el maestro para el desarrollo de la actividad.		X		
Son capaces de expresar adecuadamente sus emociones.			X	Se les dificulta expresar y autorregular las emociones y sentimientos que surgen en distintas situaciones.

Nota. La tabla 20 muestra la rúbrica de evaluación del primer taller llevado a cabo en el segundo grado.

Tabla 21. *Rúbrica de evaluación del segundo taller lúdico desarrollado en segundo grado*

Criterios de evaluación	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	Observación
Contribuyen frecuentemente a las discusiones que se presentan en el encuentro.		X		
Demuestran iniciativa y creatividad en el desarrollo de la actividad lúdica propuesta.		X		Al ser una actividad distinta a las habituadas, los estudiantes tuvieron una actitud expectante.
Reconocen sus propias fortalezas y debilidades frente a la habilidad socioemocional de trabajo en equipo y comunicación asertiva.			X	Se refleja una falta de reconocimiento de sus propias fortalezas y debilidades frente al trabajo en equipo y la comunicación asertiva.
Forman parte activa de las dinámicas establecidas en el grupo.			X	En esta oportunidad, los niños y niñas repitieron las mismas dinámicas del taller pasado al trabajar en equipo.
Son capaces de mantener la atención, escuchando las instrucciones dadas por el maestro para el desarrollo de la actividad.		X		
Son capaces de expresar adecuadamente sus emociones.			X	

Nota. La tabla 21 muestra la rúbrica de evaluación del segundo taller llevado a cabo en el segundo grado.

Tabla 22. *Rúbrica de evaluación del tercer taller lúdico desarrollado en segundo grado*

Criterios de evaluación	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	Observación
Contribuyen frecuentemente a las discusiones que se presentan en el encuentro.		X		
Demuestran iniciativa y creatividad en el desarrollo de la actividad lúdica propuesta.			X	Las dinámicas del grupo varían dependiendo del docente a cargo que acompañe al grupo, lo que influye en el comportamiento y disposición de los estudiantes.
Reconocen sus propias fortalezas y debilidades frente a la habilidad socioemocional de comunicación asertiva y autocontrol.		X		
Forman parte activa de las dinámicas establecidas en el grupo.		X		
Son capaces de mantener la atención, escuchando las instrucciones dadas por el maestro para el desarrollo de la actividad.			X	Se presentó, por parte de los estudiantes, cierta dificultad en escuchar al otro.
Son capaces de expresar adecuadamente sus emociones.		X		

Nota. La tabla 22 muestra la rúbrica de evaluación del tercer taller llevado a cabo en el segundo grado.

Tabla 23. *Rúbrica de evaluación del cuarto taller lúdico desarrollado en segundo grado*

Criterios de evaluación	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	Observación
Contribuyen frecuentemente a las discusiones que se presentan en el encuentro.	X			Compartían distintas perspectivas e ideas ante los temas tratados en el taller.
Demuestran iniciativa y creatividad en el desarrollo de la actividad lúdica propuesta.	X			Esta actividad fue significativa, ya que permitió generar en el aula distintas reflexiones.
Reconocen sus propias fortalezas y debilidades frente a la habilidad socioemocional de la empatía.		X		
Forman parte activa de las dinámicas establecidas en el grupo.		X		Presentaron una actitud positiva frente a las dinámicas del taller, participando activamente.
Son capaces de mantener la atención, escuchando las instrucciones dadas por el maestro para el desarrollo de la actividad.		X		
Son capaces de expresar adecuadamente sus emociones.		X		En ocasiones se les dificultó tener cierta empatía con el otro cuando participaban y daban su opinión.

Nota. La tabla 23 muestra la rúbrica de evaluación del cuarto taller llevado a cabo en el segundo grado.

Tabla 24. *Rúbrica de evaluación del quinto taller lúdico desarrollado en segundo grado*

Criterios de evaluación	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	Observación
Contribuyen frecuentemente a las discusiones que se presentan en el encuentro.			X	
Demuestran iniciativa y creatividad en el desarrollo de la actividad lúdica propuesta.		X		
Reconocen sus propias fortalezas y debilidades frente a la habilidad socioemocional de trabajo en equipo y comunicación asertiva.			X	
Forman parte activa de las dinámicas establecidas en el grupo.			X	Se presentaron distintas situaciones que no permitieron generar un buen desarrollo de las actividades planteadas.
Son capaces de mantener la atención, escuchando las instrucciones dadas por el maestro para el desarrollo de la actividad.			X	Este día los niños y niñas no mantuvieron una disposición positiva frente a la escucha hacia el maestro y compañeros.
Son capaces de expresar adecuadamente sus emociones.		X		

Nota. La tabla 24 muestra la rúbrica de evaluación del quinto taller llevado a cabo en el segundo grado.

Tabla 25. *Rúbrica de evaluación del primer taller lúdico desarrollado en quinto grado*

Criterios de evaluación	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	Observación
Contribuyen frecuentemente a las discusiones que se presentan en el encuentro.		X		
Demuestran iniciativa y creatividad en el desarrollo de la actividad lúdica propuesta.	X			Estuvieron muy dinámicos a la hora de buscar estrategias para armar las oraciones en primer lugar.
Reconocen sus propias fortalezas y debilidades frente a la habilidad socioemocional: trabajo colaborativo y comunicación asertiva			X	Estuvieron bastante desordenados al inicio de la actividad, fue necesario intervenir para que realizaran la actividad de manera organizada.
Forman parte activa de las dinámicas establecidas en el grupo.		X		
Son capaces de mantener la atención, escuchando las instrucciones dadas por el maestro para el desarrollo de la actividad.		X		Aunque escucharon las indicaciones, a la hora de hacer el trabajo en grupo estuvieron algo indisciplinados.
Son capaces de expresar adecuadamente sus emociones.		X		Cuando deben trabajar en grupo la emoción se desborda, llevándolos al desorden.

Nota. La tabla 25 muestra la rúbrica de evaluación del primer taller llevado a cabo en el quinto grado.

Tabla 26. *Rúbrica de evaluación del segundo taller lúdico desarrollado en quinto grado*

Criterios de evaluación	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	Observación
Contribuyen frecuentemente a las discusiones que se presentan en el encuentro.	X			Varios niños dieron sus aportes al tema de discusión.
Demuestran iniciativa, creatividad y reflexión en el desarrollo de la actividad lúdica y el diálogo colectivo propuesto.	X			La actividad fue de gran interés para los niños, pues participaron activamente.
Reconocen sus propias fortalezas y debilidades frente a la habilidad socioemocional del trabajo colaborativo, la comunicación asertiva y la empatía.		X		
Forman parte activa de las dinámicas establecidas en el grupo.	X			
Son capaces de mantener la atención, escuchando las instrucciones dadas por el maestro para el desarrollo de la actividad.			X	Al inicio de la actividad, los estudiantes estaban desordenados y no colocaban atención a las indicaciones, por lo que fue necesario reflexionar sobre su actitud para poder seguir la dinámica.
Son capaces de expresar adecuadamente sus emociones.		X		

Nota. La tabla 26 muestra la rúbrica de evaluación del segundo taller llevado a cabo en el quinto grado.

Tabla 27. *Rúbrica de evaluación del tercer taller lúdico desarrollado en quinto grado*

Criterios de evaluación	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	Observación
Contribuyen frecuentemente a las discusiones que se presentan en el encuentro.	X			
Demuestran iniciativa y reflexión durante el desarrollo de la mesa redonda propuesta.		X		Los estudiantes reconocen la presencia de los otros en sus vidas y que juntos pueden lograr mejores resultados.
Reconocen sus propias fortalezas y debilidades frente a la habilidad socioemocional de la comunicación asertiva, autocontrol y trabajo colaborativo		X		Les falta comunicarse de manera más clara para que los compañeros puedan entender las indicaciones y llegar a la meta sin dificultad.
Forman parte activa de las dinámicas establecidas en el grupo.		X		Al inicio les costó organizarse por parejas, algunos estudiantes quedaron solos.
Son capaces de mantener la atención, escuchando las instrucciones dadas por el maestro para el desarrollo de la actividad.		X		Se dispersan por momentos y dan paso al juego, dejando de lado el desarrollo de la actividad.
Son capaces de expresar adecuadamente sus emociones.			X	La emoción del juego les hace perder por momentos el sentido de la actividad.

Nota. La tabla 27 muestra la rúbrica de evaluación del tercer taller llevado a cabo en el quinto grado.

Tabla 28. *Rúbrica de evaluación del cuarto taller lúdico desarrollado en quinto grado*

Criterios de evaluación	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	Observación
Contribuyen frecuentemente a las discusiones que se presentan en el encuentro.	X			
Demuestran iniciativa y reflexión en el desarrollo de la actividad "el pastel de las emociones y la calma".		X		Algunos estudiantes realizaron el pastel de forma desinteresada, sin un compromiso y reflexión verdadera hacia la actividad.
Reconocen sus propias fortalezas y debilidades frente a la habilidad socioemocional del autocontrol.		X		
Forman parte activa de las dinámicas establecidas en el grupo.		X		
Son capaces de mantener la atención, escuchando las instrucciones dadas por el maestro para el desarrollo de la actividad.		X		En el momento de la actividad de relajación surgieron burlas por parte de algunos estudiantes.
Son capaces de expresar adecuadamente sus emociones.	X			Descubren en el relato de sus experiencias personales las emociones que han sentido en distintas situaciones.

Nota. La tabla 28 muestra la rúbrica de evaluación del cuarto taller llevado a cabo en el quinto grado.

Tabla 29. *Rúbrica de evaluación del quinto taller lúdico desarrollado en quinto grado*

Criterios de evaluación	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	Observación
Contribuyen frecuentemente a las discusiones que se presentan en el encuentro.	X			
Demuestran iniciativa, reflexión y creatividad en el desarrollo de la actividad lúdica propuesta y la mesa redonda.	X			El grupo en general participa de manera asidua frente a las preguntas que se hacen para abrir el diálogo.
Reconocen sus propias fortalezas y debilidades frente a la habilidad socioemocional de la empatía, trabajo colaborativo y la comunicación asertiva.	X			Son conscientes de la falta de escucha y comunicación asertiva a la hora de trabajar en equipo y resolver un conflicto.
Forman parte activa de las dinámicas establecidas en el grupo.		X		
Son capaces de mantener la atención, escuchando las instrucciones dadas por el maestro para el desarrollo de la actividad.	X			Están prestos a atender a las indicaciones para realizar la actividad práctica
Son capaces de expresar adecuadamente sus emociones.			X	Durante la dinámica algunos se gritaron y no llegaban a puntos de encuentro, todos querían liderar y no se escuchaban.

Nota. La tabla 29 muestra la rúbrica de evaluación del quinto taller llevado a cabo en el quinto grado.

Tabla 30. *Rúbrica de evaluación del sexto taller lúdico desarrollado en quinto grado*

Criterios de evaluación	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	Observación
Contribuyen frecuentemente a las discusiones que se presentan en el encuentro.	X			Hay participación activa del grupo en general.
Demuestran iniciativa, reflexión y creatividad en el desarrollo de la actividad lúdica y la propuesta para mejorar la convivencia escolar.		X		Los estudiantes presentaron varias propuestas que demuestran que van interiorizando la importancia de generar estrategias para mejorar la convivencia escolar.
Reconocen sus propias fortalezas y debilidades frente a la habilidad socioemocional de la empatía.		X		Todos participaron asiduamente de la actividad, sin embargo, se visibiliza que les falta ser más empáticos con algunos compañeros del aula, sobre los cuales nadie escribió nada.
Forman parte activa de las dinámicas establecidas en el grupo.		X		
Son capaces de mantener la atención, escuchando las instrucciones dadas por el maestro para el desarrollo de la actividad.	X			El grupo en general estuvo organizado en el desarrollo de la actividad y al pasar a la pizarra.
Son capaces de expresar adecuadamente sus emociones.		X		

Nota. La tabla 30 muestra la rúbrica de evaluación del sexto taller llevado a cabo en el quinto grado.

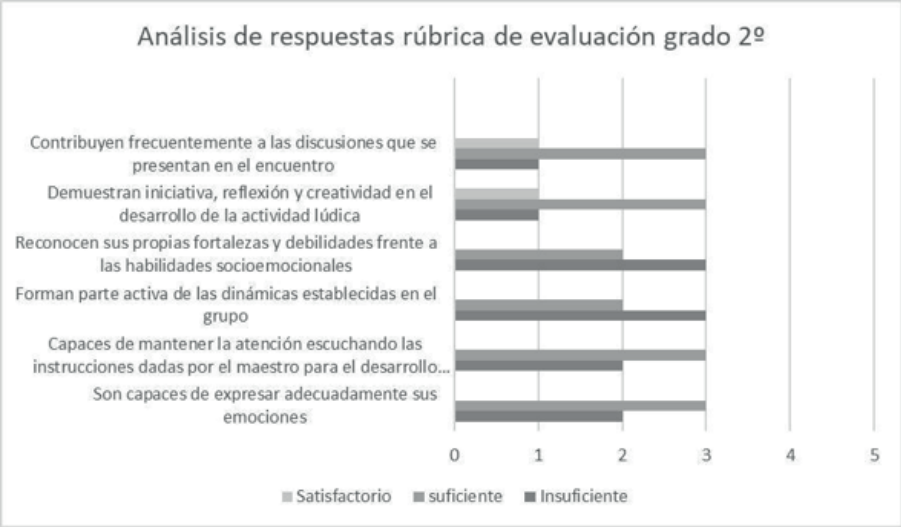
Tabla 31.*Rúbrica de evaluación del séptimo taller lúdico desarrollado en quinto grado*

Criterios de evaluación	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	Observación
Contribuyen frecuentemente a las discusiones que se presentan en el encuentro.	X			
Demuestran iniciativa, reflexión y creatividad en el desarrollo de la actividad lúdica y en el mapa mental propuesto.	X			El grupo en general comprende la importancia de generar estrategias en conjunto para el logro de metas comunes.
Reconocen sus propias fortalezas y debilidades frente a la habilidad socioemocional de la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo, el autocontrol y la responsabilidad.		X		
Forman parte activa de las dinámicas establecidas en el grupo.	X			
Son capaces de mantener la atención, escuchando las instrucciones dadas por el maestro para el desarrollo de la actividad.	X			Estuvieron atentos a las indicaciones y realizaron la dinámica de manera organizada.
Son capaces de expresar adecuadamente sus emociones.			X	Durante la dinámica se estresan, gritan de nervios al caerse el pimpón, si se rompe el papel se echan la culpa unos a otros.

Nota. La tabla 31 muestra la rúbrica de evaluación del séptimo taller llevado a cabo en el quinto grado.

El análisis de los talleres a partir de las rúbricas de evaluación en el grado segundo dio como resultado un progreso paulatino a medida que se fueron potenciando las habilidades socioemocionales gracias a los distintos talleres llevados a cabo en cada una de las inmersiones, lo cual indica que es necesario que se continúe con actividades encaminadas al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades ya mencionadas, puesto que la falta de una comunicación asertiva, de empatía, de trabajo en equipo y de un autocontrol de sus propias emociones impide que se genere un buen ambiente a la hora de interactuar y relacionarse con sus pares en el aula de clase y en los descansos.

Figura 20. *Análisis de respuestas rúbricas de evaluación del grado segundo*



Nota. La figura 20 muestra la participación por cada uno de los criterios expuestos en las rúbricas de evaluación de grado segundo.

En la rúbrica de evaluación se logra contemplar, respecto al primer criterio, que los estudiantes contribuyeron a las discusiones que se presentaron en cada uno de los encuentros, debido a que mantenían en la mayoría de las ocasiones una atención y escucha hacia los demás integrantes del grupo, aportando de esta manera a los diálogos y debates desde sus propias vivencias, interpretaciones, perspectivas y opiniones, que se

generaban espontáneamente en las actividades desarrolladas. Así pues, los talleres iban tomando sentido y significado para los niños y niñas de grado segundo, ya que estos escenarios permitían que sus voces y posturas ante los diversos temas tratados fueran escuchadas, tenidas en cuenta ,y sobre todo, respetadas.

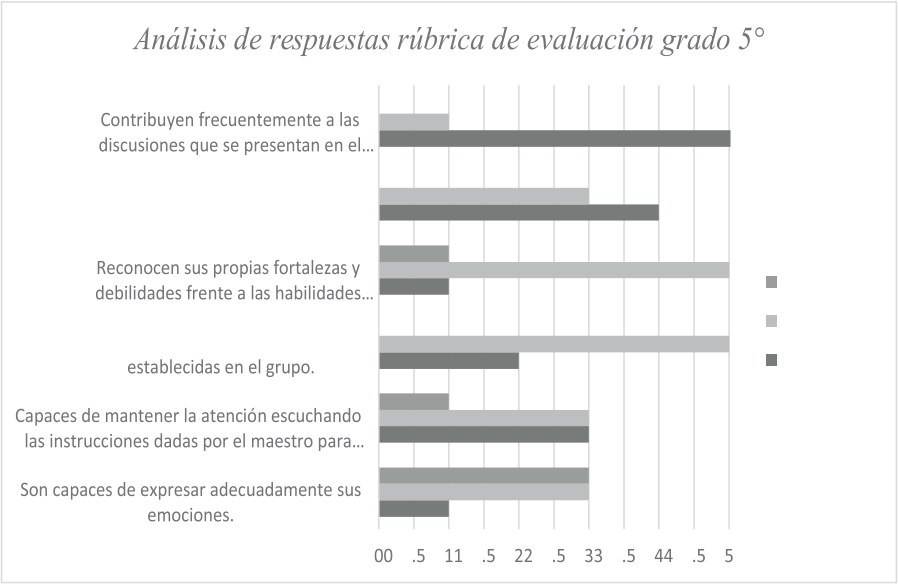
Además, respecto al segundo criterio, se refleja que los niños y niñas tuvieron suficiente iniciativa y creatividad en el desarrollo de las actividades lúdicas propuestas; en el espacio se vio reflejada una actitud expectante por parte de los estudiantes, debido a que los actividades que se llevaban a cabo les llamaban mucho la atención, pues estaban pensadas desde la lúdica, lo que posibilitó que ellos mismos fueran partícipes del diseño y de las construcciones de las planeaciones para los siguientes talleres. Asimismo, mostraban una buena disposición y actitud frente al desarrollo de las experiencias, fortaleciendo su propia imaginación y creatividad desde lo individual hasta lo colectivo.

No obstante, con relación al tercer y cuarto criterios, se sigue evidenciando por parte de los estudiantes una falta de seguridad y confianza en sus propios pensamientos y puntos de vista, por lo cual fue necesario asignar líderes para que fueran los voceros del grupo, quienes tomaban decisiones sin tener en cuenta la opiniones de los demás integrantes, lo que perjudicó el reconocimiento de sus propias fortalezas y debilidades frente a las habilidades socioemocionales y a cómo forman parte activa de las dinámicas establecidas en el grupo.

Por otra parte, respecto al quinto criterio, se deja ver que los integrantes de grado segundo son capaces de mantener la atención escuchando las instrucciones dadas por el maestro para el desarrollo de cada una de las actividades, puesto que estuvieron atentos a las instrucciones y orientaciones dadas. En cambio, la disposición que tenían frente a su grupo de trabajo fue nula, dado que al trabajar en equipo no había una escucha ni una comunicación asertiva, pues no lograban cumplir los objetivos de la actividad ni llegar a acuerdos por las peleas y discusiones que se generaban al interior de los equipos, lo que tuvo una influencia negativa en los procesos de convivencia en las aulas de clase y en los descansos.

En cuanto al último criterio, los niños y niñas son capaces de expresar adecuadamente sus emociones suficientemente en algunos de estos escenarios, pero también se percibieron dinámicas totalmente distintas a las acostumbradas por parte de los estudiantes, pues las actitudes y comportamientos que ejercen se ven en constante modificación dependiendo de los docentes con los que se encuentren. Este es un factor que influye en los procesos convivenciales del aula y en la forma en que expresan sus emociones y sentimientos, por ello, en las mesas redondas se hablaba de estos temas, concientizando a los estudiantes sobre el rol que cumplen en el aula, y en ellas se les recalcó que son sujetos activos y principales, partícipes de las tomas de decisión y de las distintas relaciones e interacciones que se crean en el grupo, por lo que pueden impactar de manera positiva o negativa a los demás.

Figura 21. *Análisis de respuestas cerradas a las rúbricas de evaluación del grado quinto*



Nota. La figura 21 muestra la participación por cada uno de los criterios expuestos en las rúbricas de evaluación de grado segundo.

Por su parte, las rúbricas de evaluación de grado quinto posibilitaron reconocer que la contribución frecuente en las discusiones por parte de los estudiantes fue satisfactoria, pues generalmente deseaban comentar frente a las distintas preguntas que se realizaban a lo largo de cada encuentro.

De igual manera, demostraron tener iniciativa, creatividad y ser reflexivos en el desarrollo de cada una de las actividades lúdicas y de cierre propuestas en los talleres; compartir distintos espacios con sus compañeros y verse enfrentados a resolver diversas situaciones les hizo reconocer en varios momentos la importancia de generar estrategias en conjunto para el logro de metas comunes, además de aceptar que la presencia de otras personas en sus vidas es indispensable para su desarrollo y crecimiento personal y que es necesario mejorar la forma de relacionarse con sus compañeros para mejorar la convivencia al interior del plantel.

Asimismo, en los procesos de reflexión al finalizar cada dinámica, los estudiantes de grado quinto reconocieron de manera acertada las fortalezas y debilidades que tienen frente a las distintas habilidades socioemocionales trabajadas en este proyecto, fueron conscientes y expresaron sus dificultades para comunicarse de manera adecuada cuando se realizan trabajos en grupo, ya que todos hablan al mismo tiempo, no escuchan al compañero y se disgustan por no aceptar que se pueden tener distintos puntos de vista. En las actividades de cierre se hizo énfasis en que deben aprender a decir lo que piensan de manera apropiada para facilitar la comunicación asertiva con sus pares, y que lo importante es llegar a acuerdos para que juntos puedan aportar a la realización de las actividades de manera organizada.

Frente a la capacidad de mantener la atención, escuchando las instrucciones dadas por el maestro para el desarrollo de las actividades, hubo resultados satisfactorios, pues la mayoría de las veces los estudiantes estuvieron atentos a la explicación de los contenidos que se preparaban y a las indicaciones para realizar las actividades lúdicas. Sin embargo, en contados casos algunos estudiantes tomaban estos espacios para jugar y no le daban el sentido real al desarrollo de la actividad, haciendo necesario entablar con ellos acuerdos para que culminaran las actividades.

A partir de las mesas redondas y actividades de cierre que se realizaron en el desarrollo de los talleres en los dos grados, se abrió el espacio para que se diera la socialización e interacción entre los mismos niños y maestros, en la que pudieron generar procesos reflexivos, analíticos, críticos y un intercambio de ideas y opiniones que ayudaron a replantear y reconstruir saberes, conocimientos, pensamientos y perspectivas desde lo colectivo. Al mismo tiempo, se iban fortaleciendo las habilidades comunicativas, haciendo notorias la seguridad y la confianza al hablar y expresarse desde su postura que iban adquiriendo y apropiando a medida que se desarrollaban los talleres.

CAPÍTULO V.

Reflexiones finales

El presente proyecto de investigación permitió reconocer el curso que ha tenido el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de los grados segundo y quinto de primaria del colegio Incodemar en la transición tras la Covid-19 al retornar nuevamente a la presencialidad escolar, donde salieron a la luz los efectos adversos causados por el confinamiento en temas relacionados con la comunicación asertiva, procesos de empatía, autocontrol emocional y cimentación de las relaciones personales, entre otros, los cuales han influido de forma relevante en el avance de la convivencia escolar al interior de dicha institución.

En segunda instancia, la propuesta pedagógica que se desarrolló con los estudiantes de segundo y quinto de primaria, enfocada hacia el fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales, aportó en gran medida a las problemáticas convivenciales que se presentaban al interior y fuera de las aulas y permitió generar un acercamiento más ameno, creando así una relación y una comunicación bidireccionales tanto con los docentes de la institución como con los estudiantes.

Respecto al análisis del PEI y del manual de convivencia, se puede evidenciar la importancia de que los estudiantes y docentes conozcan y tengan en cuenta los principios y valores institucionales que allí se encuentran contenidos, ya que estos rigen y contribuyen a los procesos convivenciales asertivos, permitiendo que se desarrollen y se fortalezcan

las habilidades socioemocionales, que son tan fundamentales para la construcción de los vínculos sociales y afectivos que se crean al interior de la institución.

Por otra parte, al realizarse la aplicación del instrumento de la entrevista a los docentes y estudiantes de los grados de segundo y quinto, se pudo identificar la importancia de conocer las perspectivas referentes a las tres categorías trabajadas en este proyecto (convivencia escolar, Covid-19 y habilidades socioemocionales) desde sus propias voces y vivencias, ya que esto permitió un pertinente análisis e interpretación de resultados contrastados con cada una de las experiencias, tanto de los entrevistados como de las maestras en formación.

Además, a partir de los talleres se logró evidenciar que hay niños y niñas que no tienen un buen desarrollo de sus habilidades socioemocionales y que tienden a conductas y comportamientos inadecuados como lo son el trato brusco, el acoso verbal y físico, el irrespeto hacia el otro y demás comportamientos negativos frente a diversas situaciones que surgen en su entorno, lo que afecta los procesos de convivencia escolar, pues se les dificulta tener una buena autorregulación de sus emociones y sentimientos, ocasionando que no tengan estrategias ni herramientas de resolución de conflictos ni posean ejercicios o métodos para regular su estado emocional. Aun así, una vez aplicados los talleres, se vieron paulatinamente avances positivos en los procesos de convivencia escolar.

Así pues, se fueron presentando mejoras en los temas de liderazgo, pues ellos mismos se animaban a participar, incentivando su voz y voto en los trabajos en equipo, puesto que estaban acostumbrados y veían necesario asignar líderes para que fueran ellos los voceros y tomaran las decisiones ante ciertas situaciones. No obstante, esta visión se fue transformando, lo que conllevó a que empezaran a tener en cuenta a sus compañeros, respetando y escuchándose unos con otros para generar diálogos y opiniones constructivas que contribuyeron al proceso de aprendizaje y enseñanza, así como al desarrollo de la empatía, el autocontrol emocional, el mejoramiento en los procesos de trabajo en grupo y a ser más asertivos frente a los procesos de comunicación.

Asimismo, los docentes que acompañaban las diferentes asignaturas de estos dos grados se fueron concientizando de la importancia de generar experiencias y ambientes de aprendizaje encaminados al desarrollo de las habilidades socioemocionales para fortalecer los procesos convivenciales dentro y fuera del aula. Un gran logro fue que, en varias ocasiones, participaron en los talleres a partir de reflexiones, opiniones o comentarios que fueron de gran ayuda tanto para los niños y niñas como para las maestras en formación; por ello, estos escenarios se convirtieron en experiencias enriquecidas y significativas para todos los sujetos involucrados, trayendo consigo elementos y herramientas acordes ante diversas necesidades para la planificación y el diseño de los siguientes talleres.

REFERENCIAS

Aguilera, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la sociedad española del dolor, 21*(6).quite el número de las pág por ser documento en línea https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1134-80462014000600010

Ahumada, A. y Orozco, C. (2019). *Entrenamiento de habilidades sociales: Una estrategia de intervención para el fortalecimiento de la convivencia escolar.* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio institucional. https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/e9bc301d-6802-4494-915a-d986ea7cf84f

Alsina, J., Argila, I., Aróztegui, M., Arroyo, F., Badia, M., Carreras, A., Colomer, M., Gracenea, M., Halbaut, L., Juárez, P., Llorente, F., Marzo, L., Mato, M., Pastor, X., Peiró, F., Sabariego, M. y Vila, B. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Cuadernos de Docencia Universitaria 26. ICE, Octaedro. https://octaedro.com/wp-content/uploads/2021/02/16526-1-CDU.pdf

Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R. & Zuber, O. (2002). The concept of action research. *Emerald Insight*, *9* (3), 125-131. https://www.emerald.com/tlo/article-abstract/9/3/125/377147/The-concept-of-action-research?redirectedFrom=fulltext

Anglas, M., Cubas, C., Ibáñez, S., Robles, R. y Soncco, E. (2019). *Aplicación de la técnica mesa redonda para elevar el nivel de escucha activa en los niños de primer grado "C" de educación primaria de la institución educativa "Fe y alegría" No 3.* [Trabajo de pregrado, Instituto Pedagógico Nacional Monterrico]. Archivo

digital. https://repositorio.monterrico.edu.pe/server/api/core/bitstreams/2c6370c2-2e02-4923-8148-a7515361416e/content

Asenjo Torres, K. (2021). *Distanciamiento social y relaciones interpersonales entre los estudiantes de 5to primaria de la Institución Educativa Juan Wesley, Guadalupe 2021*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Trujillo]. Repositorio institucional. https://repositorio.unitru.edu.pe/server/api/core/bitstreams/e864fc09-e5e0-4800-9535-3952a6277b74/content

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, *35* (extra 1). https://rieoei.org/RIE/article/view/2871/3815

Bisquerra, R. (2018). *Regulación emocional*. https://acortar.link/7ttCCK

Bolaños, L. y Roa, M. (2015). *Análisis de la convivencia escolar en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, desde la política pública contenida en la Ley 1620 de 2013*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Archivo digital. https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17156/BolanosMalaverLuzDary2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Bonilla Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos* (3era ed.). Editorial Norma. https://laboratoriociudadut.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf

Buitrón, S. y Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *RIDU, 4*(1). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775388

Calderón, L. (2017). *Comunicación asertiva y su influencia en las relaciones interpersonales en la unidad educativa Martha Bucaram de Roldós.* [Tesis de grado, Universidad de Guayaquil]. Semisud. https://biblioteca.semisud.org/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=282058

Cámara de Comercio de Bogotá. (2020). *El ABC de la violencia intrafamiliar y cómo prevenirla.* https://ccbweb.cloud/content/download/151090/file/ABC%20de%20la%20prevenci%C3%B3n%20de%20la%20violencia%20intrafamiliar.pdf

Camargo, C., Méndez, J. y Bello, J. (2021). *Fortalecimiento de inteligencia interpersonal para mejorar la convivencia escolar.* [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Archivo digital. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/4282/Bello_Camargo_M%C3%A9ndez_2022.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Campos-y Covarrubias, G,. y Lule-Martínez, N. (2012). "La observación, un método para el estudio de la realidad". *Xihmai, VII*(13), 45-60. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972

Cañal-De León, P. (1999). Investigación escolar y estrategias de enseñanza por investigación. *Investigación en la escuela, 38*, 16-36. https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7802/6911

Carvajal-Burbano, A. (2005). *Elementos de investigación social aplicada* (1era ed.). Escuela Latinoamericana de Cooperación y Desarrollo. https://www.academia.edu/5901051/Elementos_de_Investigaci%C3%B3n_social_aplicada

Castilla, V. y García, M. (2022). *El juego, una estrategia para el manejo de las acciones de violencia escolar en los estudiantes del grado sexto, de la institución educativa Rural La Florida, del municipio de Milán Caquetá.* [Tesis de especialista, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Archivo digital https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/4833/Castillas_Garcia_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cernaque, M. y Montalvo, V. (2021). Estrategias lúdicas para desarrollar habilidades sociales afectadas por COVID-19 en niños de 5 años de la IE 11024, Chiclayo. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional

Pedro Ruiz Gallo]. Red de repositorios latinoamericanos. https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4868622

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar.* Ediciones Uniandes y Taurus. https://cutt.ly/wM9mCbG

Cifuentes-Mora, M. (2021). *Incidencia de la educación en seguridad y salud en el trabajo en la formación de pregrado en ingeniería civil.* [Tesis de maestría, Corporación universitaria Minuto de Dios]. Archivo digital. https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/0ad3ecc2-0c74-4701-8ca5-d2437ea2708a/content

Circular No 001 de 2022. (2022, 11 de enero). Secretaría de Educación Distrital. [SED]. Orientaciones para el inicio del año escolar 2022. Transformación pedagógica en la presencialidad. 1, 2, 3 ¡de Regreso al cole otra vez! https://img.lalr.co/cms/2022/01/12153548/2022-01-11_Circular_001_Orientaciones-para-el-inicio-de-ano-escolar-2022-VF.pdf

Circular Nº 11 de 2021. (2021, 18 de junio). Secretaría de Educación Distrital. [SED]. Regreso a las actividades educativas de manera presencial en los colegios oficiales de Bogotá. https://cutt.ly/iM9QBy3

Cohen, I., y Coronel, S. (2009). *Aportes de la teoría de las habilidades sociales a la comprensión del comportamiento violento en niños y adolescentes* [Congreso]. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. https://www.aacademica.org/000-020/753.pdf

Cohen, L., García, M., Berdecio, D., Villa, S., Curi, F., Garido, M., Smitarello, A. y Alberti, A. (2022). Estado de ánimo, emociones y conductas de los niños durante la pandemia de COVID-19 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Arch Argent Pediatr,120*(2), 106-110.

https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2022/v120n2a07.pdf

Colegio Parroquial Inmaculado Corazón de María-Incodemar. (2021). Proyecto Educativo Institucional.

Colegio Parroquial Inmaculado Corazón de María-Incodemar. (2023). Manual de convivencia. https://cpincodemar.edu.co/manual_convivencia/manual_convivencia_2023.html

Colmenares, A. y Piñero, L. (2008) La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus Revista de Educación, 14*(27), 96-114. https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf

Córdoba, A. (2015). *Adquisición de habilidades sociales para el manejo de conflictos a través de la estrategia interactiva del juego de roles en estudiantes de 5° de educación básica primaria*. [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. https://repositorio.tec.mx/server/api/core/bitstreams/6075d14f-a93b-4fce-be13-0c959c6d50b2/content

Cruz, P. (2014). Creatividad e inteligencia emocional. (Cómo desarrollar la competencia emocional, en educación infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicación Social*, *19*(1), 107-118. https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44944/42322

Cunalema, C. (2017). *Relaciones interpersonales en la convivencia escolar manual de normas de convivencia*. Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. https://biblioteca.semisud.org/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=290382

Delgado, M. (2021). La investigación acción como método de evaluación participativa. En J. Tejero (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 35-54). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. https://cutt.ly/VMEXsIB

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, *2*(7), 162-167. https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf

Díaz-Sanjuán, L. (2011). *La observación*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf

Donoso, M. (2012). Gestión de la convivencia y solución de conflictos en centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *59*(2), 1-14. https://rieoei.org/RIE/article/view/1384/2461

Dulzaides-Iglesias, M. y Molina-Gómez, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, *12*(2). http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf

Elliot, J. (1994). *La investigación Acción en la educación.* Ediciones Morat, S. L. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24803w/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf

Escudero, F., y Trejos, W. (2021). *Covid-19 y su relación con la violencia intrafamiliar en Colombia durante el año 2020.* [Trabajo de grado especialización, Universidad de Caldas]. Archivo digital. https://repositorio.ucaldas.edu.co/server/api/core/bitstreams/b8d4de84-0c81-4429-9eac-34f1aef7a33d/content

Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, *18*(1), 1-14. https://goo.su/TlV47

Freitas, L. Cordeiro, Del Prette, Z. A. Pereira, y Del Prette, A. (2020). Social distancing in the COVID-19 pandemic: notes on possible impacts on the social skills of individuals and populations. *Estudos de Psicologia*, *25*(3), 253-262. https://pepsic.bvsalud.org/pdf/epsic/v25n3/a03v25n3.pdf

Google. (s.f). *Mapa del barrio Claret de la ciudad de Bogotá [Mapa]*. https://maps.app.goo.gl/ES8u7GwPkT5PBQg47

Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el coeficiente intelectual.* Ediciones B. https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf

Goleman, D. (2017). *Inteligencia emocional: empatía.* Harvard Business Review. https://goo.su/IXM3

Gómez, D., y Castrillón M. (2021). *Efectos del confinamiento y la educación mediada por las TIC en el desarrollo emocional de la primera infancia (niños grado primero) en tiempos de pandemia de la I.E.D. Villa Amalia Bogotá.* [Tesis de pregrado, Universidad Libre de Colombia]. Archivo digital. https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/20313/PROYEC~1.PDF?sequence=1

Gómez, D., y Rodríguez, V. (2021). *Sobre inteligencia emocional: entrenamiento en habilidades intrapersonales e interpersonales en grado segundo.* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Pontificia universidad Javeriana https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/54448

Gómez, J., y Chaparro, A. (2021). La convivencia en el contexto de pandemia: experiencia de docentes de secundaria. *Sinéctica*, *57*(e1276). https://www.redalyc.org/journal/998/99869779008/html

González-Murcia, O. (2021). *Aproximación al reconocimiento de las capacidades emocionales de los niños y niñas evidenciadas en el periodo de confinamiento producido por la emergencia sanitaria Covid-19.* [Trabajo de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital. https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/59ec4308-31ae-4158-9078-fd3ba2b6c90d/content

González-González, R. (2017). *Estrategias para abordar los conflictos en el aula de clase.* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Archivo

digital. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9536/1/GonzalezReinel_2017_EstrategiasConflictos%20AulaClase.pdf

Gutiérrez, M. (2020). Con*vivencia escolar y conductas agresivas en estudiantes del IV ciclo del nivel primario de la IE N° 20197.* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Archivo Digital. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/58125/Guti%c3%a9rrez_GMC-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández, A., Gámez, C., Álvarez, E., y Ramos, M. (2022). *El juego cooperativo como estrategia lúdico-pedagógica, diseñada para el mejoramiento de la convivencia escolar en el grado octavo A de la Institución Educativa Técnica Industrial José Castillo Bolívar.* [Tesis de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Archivo digital. https://cutt.ly/pM9Qffw

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación.* 6ª. ed. McGraw Hill Education. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review.* https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP. (2021). Pandemia y educación. *Revista Educación y Ciudad, 41*. https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/issue/view/174/171

Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 15.* https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a02.pdf

Jiménez Castillo, F. (2015). *Talleres lúdico-pedagógicos para desarrollar la competencia comunicativa interpersonal.* [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey].

Repositorio Tecnológico de Monterrey. https://repositorio.tec.mx/items/b7ff0f18-76aa-4955-9534-986e3d05255d

Ley 1620 de 2013. (2013, 15 de marzo). Congreso de la República. Diario Oficial Nº. 48.733. http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf

Londoño, M. y Ramírez, M. (2022). *Comunicación familiar durante la pandemia Covid-19 en las dinámicas familiares de estudiantes en enfermería de una institución de educación superior.* [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria Área Andina]. Archivo digital. https://acortar.link/yiDRXG

Loza, R., Mamani, J., Mariaca, J. y Yanqui, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *Psique Mag:Revista Científica Digital de Psicología*, *9*(2), 30-39. http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/216/206

Luna-Gijon, G., Nava-Cuahutle, A. y Martínez-Cantero, D. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincofría, 6*(11), 245-264. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-84372022000100245

Martínez-Carrasquilla, N. (2017). *Problemas de conducta en el aula*. [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria del Área Andina]. Archivo digital. https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/4033/Trabajo%20de%20Grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Matos, Y. y Pasek, E. (2008). La observación, discusión y demostración: técnicas de investigación en el aula. *Laurus, Revista de Educación, 14*(27), 33-52. https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892003.pdf

Meneses-Goyes, N. (2022). *Diagnóstico de los efectos de la pandemia para manejar el retorno a la presencialidad en un colegio público, caso de estudio Pasto (Colombia).* [Tesis de maestría, Universidad

de los Andes]. Archivo digital. https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/57602/Tesis%202%20-%20Nathalia%20Sofia%20Meneses%20Goyes.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Mera Rodas, C. (2022). *Conductas agresivas de estudiantes, en percepción de padres de familia durante la pandemia en la Institución Educativa N° 10796, Chiclayo*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital institucional universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/79386

Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Lineamientos para la construcción de la propuesta pedagógica*. Ministerio de educación del Ecuador (3era ed.) https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/07/Lineamientos-para-la-construccion-Propuesta-Pedagogica-tercera-edicion.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Rutas del aprendizaje- Fascículo 1 para la gestión de los aprendizajes en las instituciones educativas.* Ministerio de educación del Perú. https://cutt.ly/tM9QGIA

Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2006). Evaluar y promover el mejoramiento. *AlTablero, 38.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107321.html

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). Consejos para la salud mental de los niños, niñas y adolescentes durante el aislamiento. *Boletín de Prensa Nº. 286 de 2020*. https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Consejos-para-la-salud-mental-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes-durante-el-aislamiento.aspx

Mockus, A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Altablero, 27.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html

Monjas, C. y González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Ministerio de educación cultura y deporte. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Ines-Monjas/publication/341151565_Las_habilidades_sociales_en_el_curriculo/

links/5eb1354c92851cb26774257d/Las-habilidades-sociales-en-el-curriculo.pdf

Motta García, C. (2021). *Programa de habilidades sociales en la convivencia de estudiantes V ciclo primaria en una institución educativa, Surquillo 2021.* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital institucional Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/69060

Nussbaum, M. (2006). Las capacidades humanas básicas. *Filosofia i pensament.* http://www.alcoberro.info/martha-nussbaum-las-capacidades-humanes-basicas.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2020, agosto). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19.* Informe Covid-19 Cepal-Unesco. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Coronavirus. Panorama general.* https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus/coronavirus#tab=tab_1

Orozco-Alvarado, J. (2016). La Investigación Acción como herramienta para Formación Docente. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano, 19,* 5-17. https://www.camjol.info/index.php/FAREM/article/view/2967

Ortega-Vargas, Z. (2021). *Desarrollo de la comunicación asertiva a través de una propuesta pedagógica que integra las narrativas de los estudiantes del Colegio José Celestino Mutis de Fusagasugá (Cundinamarca, Colombia).* [Tesis de maestría, Universidad la Gran Colombia]. Archivo digital. https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/7139/Ortega_Zayda_2021.pdf?sequence=2

Pazmiño Amagua, M. (2022). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria de una escuela fiscal de Quito en situación de pandemia por COVID- 19.* [Tesis de

pregrado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio institucional Universidad Central del Ecuador. https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/40068eed-451e-4ac7-8478-fd99fd78f020

Patró, R. y Limiñana, R. (2005). Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de psicología, 21*(1), 11-17. https://revistas.um.es/analesps/article/view/27071/26261

Perea-Rivera, J. (2008). La entrevista en las organizaciones. Una perspectiva psicológica para su clasificación y aplicación. *IIPSI, 11*(2), 227-244. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3052971

Pérez, E. y Gutiérrez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai, 12*(3), 163-180. https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811010.pdf

Quishpilema-Rosero, P. (2021). *Habilidades sociales de niños escolarizados de la provincia de cotopaxi en distanciamiento social por la pandemia del covid-19.* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica Del Ecuador Sede Ambato]. Archivo digital. https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/76d487b9-3f13-4f6d-b8b9-bc09326fe53f/content

Ramírez, L. (2021). Uso de la herramienta atlas TI para el análisis de representaciones sociales en investigaciones ambientales. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis:TED, Extraordinario.* https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/15421/10205

Rekalde, I., Vizcarra, T. y Macazaga, A. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XX1, 17*(1), pp. 201-220. https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf

Resolución N°1434 de 2021. (2021, 30 de julio). Secretaría de Educación de Distrito. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2021-08/RESOLUCION%201434%20del%2030-07-2021.pdf

Rivera-Terán, D. (2016). *Desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva para el fortalecimiento de la convivencia escolar.* [Tesis de maestría, Universidad Libre]. Archivo digital. https://cutt.ly/IM9QZik

Salazar-Parra, C. (2022). *La sobreprotección familiar y el desarrollo integral de los niños de 3 a 5 años en época de pandemia*. [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Archivo digital. https://repositorio.utc.edu.ec/server/api/core/bitstreams/cacef506-00e1-446d-896a-345a8247d575/content

Satir, V. (2005). Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar. Pax México. https://books.google.com.co/books?id=VrbwE1Y6vD-0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Secretaría de Educación Distrital. [SED]. (2020, 16 de octubre). *Educación reflexiona sobre los efectos de la pandemia en la salud mental*. https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/7748

Serey, D. y Zúñiga, P. (2021). La convivencia escolar post Covid 19: una propuesta didáctica desde el coaching educativo. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 15*, 143-161. https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/5005/4535

Serrano, M. y García-Alvarez, D. (2008). Niveles de presencia de la habilidad empatía y su diferenciación entre estudiantes de 16 a 18 años de ambos sexos. *Telos, 10*(3), 472-487. https://www.redalyc.org/pdf/993/99318197009.pdf

Taborda-Bedoya, L, Moscoso-Miranda, L, Vargas-Gómez, L. y Guevara-Gaviria, M. (2021). *Habilidades sociales de niñas entre los 7 y 12 años en época de pandemia y educación virtual.* [Tesis de pregrado, Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia]. Archivo digital. https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/

handle/tdea/2147/TRABAJO%20Taborda%20y%20otros.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Teppa, S. (2006). *Investigación-Acción participativa en la praxis pedagógica diaria*. Universidad pedagógica experimental Libertador. https://www.studocu.com/latam/document/universidad-bolivariana-de-venezuela/proyecto-comunitario/investigacion-accion-participativa-en-la-praxis-diaria/110692551

Thomas, N. (2022, 14 de septiembre). *El final de la pandemia del covid-19 está cerca, dice el director general de la OMS, "así que aprovechemos esta oportunidad"*. Cable News Network-CNN en Español. https://cutt.ly/1M9QMou

Troncoso, J. (2022). ¿De vuelta a la normalidad? Análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia Covid-19. *Panamerican Journal of Neuropsychology, 16*(1), 94-99. https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/495/566

Valverde, L., Ayala, N., Pascua, M. y Fandiño, D. (1989). *El trabajo en equipo y su operatividad*. Infomed-Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas. https://instituciones.sld.cu/fcmec/files/2021/02/pl-000381.pdf

Velasque, C. (2022). *Habilidades sociales en escolares y el aprendizaje virtual en tiempos de pandemia, en una institución educativa Cusco-2021*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/81239

Vera-Sagredo, A. y Jara-Coatt, P. (2018). *El paradigma socio crítico y su contribución al prácticum en la formación inicial docente*. Archivo digital https://www.studocu.com/cl/document/universidad-de-chile/sociologia/vera-y-jara-2018-el-paradigma-socio-critico-y-su-contribucion-al-practicum-en-la/13630086

Índice de Tablas

Tabla 1. Antecedentes 29
Tabla 2. Descripción de aspectos metodológicos 57
Tabla 3. Entrevista semiestructurada para los docentes seleccionados de grados segundo y quinto 63
Tabla 4. Entrevista semiestructurada para los estudiantes seleccionados de grado segundo 65
Tabla 5. Entrevista semiestructurada para los estudiantes seleccionados de grado quinto 67
Tabla 6. Primer taller lúdico desarrollado en grado segundo 68
Tabla 7. Segundo taller lúdico desarrollado en grado segundo 70
Tabla 8. Tercer taller lúdico desarrollado en grado segundo 71
Tabla 9. Cuarto taller lúdico desarrollado en grado segundo 72
Tabla 10. Quinto taller lúdico desarrollado en grado segundo 73
Tabla 11. Primer taller lúdico desarrollado en grado quinto 75
Tabla 12. Segundo taller lúdico desarrollado en grado quinto 76
Tabla 13. Tercer taller lúdico desarrollado en grado quinto 77
Tabla 14. Cuarto taller lúdico desarrollado en grado quinto 78
Tabla 15. Quinto taller lúdico desarrollado en grado quinto 80
Tabla 16. Sexto taller lúdico desarrollado en grado quinto 81
Tabla 17. Séptimo taller lúdico desarrollado en grado quinto 82
Tabla 18. Rúbrica de evaluación 84
Tabla 19. Técnicas e instrumentos de la investigación 85

Tabla 20. Rúbrica de evaluación del primer taller lúdico desarrollado en segundo grado 135
Tabla 21. Rúbrica de evaluación del segundo taller lúdico desarrollado en segundo grado 137
Tabla 22. Rúbrica de evaluación del tercer taller lúdico desarrollado en segundo grado 138
Tabla 23. Rúbrica de evaluación del cuarto taller lúdico desarrollado en segundo grado 139
Tabla 24. Rúbrica de evaluación del quinto taller lúdico desarrollado en segundo grado 140
Tabla 25. Rúbrica de evaluación del primer taller lúdico desarrollado en quinto grado..... 141
Tabla 26. Rúbrica de evaluación del segundo taller lúdico desarrollado en quinto grado..... 142
Tabla 27. Rúbrica de evaluación del tercer taller lúdico desarrollado en quinto grado..... 143
Tabla 28. Rúbrica de evaluación del cuarto taller lúdico desarrollado en quinto grado..... 144
Tabla 29. Rúbrica de evaluación del quinto taller lúdico desarrollado en quinto grado..... 145
Tabla 30. Rúbrica de evaluación del sexto taller lúdico desarrollado en quinto grado..... 146
Tabla 31.Rúbrica de evaluación del séptimo taller lúdico desarrollado en quinto grado..... 147

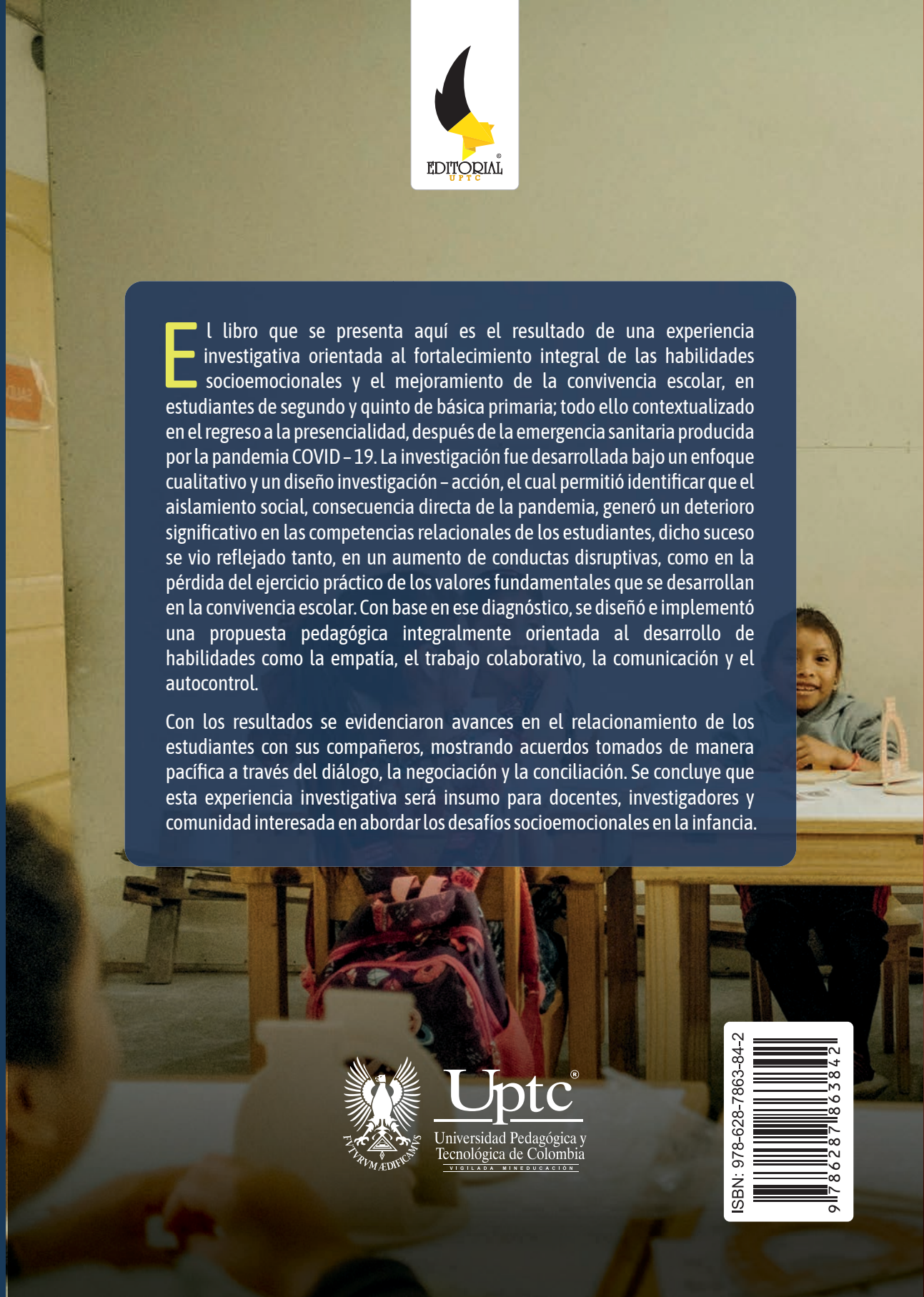
Índice de Figuras

Figura 1 Proceso de convivencia escolar en la transición tras la Covid-19 39
Figura 2. Mapa de localización barrio El Claret 54
Figura 3. Modelo de la IA según Teppa 60
Figura 4. Fases de la investigación 62
Figura 5. Relación entre valores institucionales y habilidades socioemocionales 96
Figura 6. Matriz de síntesis de la categoría convivencia escolar en la percepción docente 98
Figura 7. Matriz de síntesis de la categoría habilidades socioemocionales en la percepción docente 102
Figura 8. Matriz de síntesis de la categoría Covid-19 en la percepción docente 105
Figura 9. Análisis de participación de los docentes en las preguntas de tipo cerradas 109
Figura 10. Matriz de síntesis de la categoría convivencia escolar en la percepción de los estudiantes de grado segundo 112
Figura 11. Matriz de síntesis de la categoría convivencia escolar en la percepción de los estudiantes de grado quinto 113
Figura 12. Matriz de síntesis de la categoría habilidades socioemocionales en la percepción de los estudiantes de grado segundo 116
Figura 13. Matriz de síntesis de la categoría habilidades socioemocionales en la percepción de los estudiantes de grado quinto 117
Figura 14. Matriz de síntesis de la categoría Covid-19 en la percepción de los estudiantes de grado segundo 120

Figura 15. Matriz de síntesis de la categoría Covid-19 en la percepción de los estudiantes de grado quinto 121
Figura 16. Análisis de respuestas a las preguntas cerradas realizadas a los estudiantes de grado segundo 123
Figura 17. Análisis de respuestas a las preguntas cerradas realizadas a los estudiantes de grado quinto 124
Figura 18. Talleres implementados en el grado segundo 127
Figura 19. Talleres implementados en grado quinto 131
Figura 20. Análisis de respuestas rúbricas de evaluación del grado segundo 148
Figura 21. Análisis de respuestas cerradas a las rúbricas de evaluación del grado quinto 150



Este libro se terminó de editar en el mes
de septiembre de 2026, en la Editorial UPTC.
Tunja - Boyacá - Colombia.



El libro que se presenta aquí es el resultado de una experiencia investigativa orientada al fortalecimiento integral de las habilidades socioemocionales y el mejoramiento de la convivencia escolar, en estudiantes de segundo y quinto de básica primaria; todo ello contextualizado en el regreso a la presencialidad, después de la emergencia sanitaria producida por la pandemia COVID – 19. La investigación fue desarrollada bajo un enfoque cualitativo y un diseño investigación – acción, el cual permitió identificar que el aislamiento social, consecuencia directa de la pandemia, generó un deterioro significativo en las competencias relacionales de los estudiantes, dicho suceso se vio reflejado tanto, en un aumento de conductas disruptivas, como en la pérdida del ejercicio práctico de los valores fundamentales que se desarrollan en la convivencia escolar. Con base en ese diagnóstico, se diseñó e implementó una propuesta pedagógica integralmente orientada al desarrollo de habilidades como la empatía, el trabajo colaborativo, la comunicación y el autocontrol.

Con los resultados se evidenciaron avances en el relacionamiento de los estudiantes con sus compañeros, mostrando acuerdos tomados de manera pacífica a través del diálogo, la negociación y la conciliación. Se concluye que esta experiencia investigativa será insumo para docentes, investigadores y comunidad interesada en abordar los desafíos socioemocionales en la infancia.

El grupo de investigación CIFES, como Colectivo de Investigación en Formación Educativa y Social, desarrolla su trabajo principal en el área de ciencias sociales, específicamente, en las ciencias de la educación. Fue creado en el mes de febrero del 2021 y, desde su fundación, ha llevado a cabo una labor investigativa orientada al estudio de los fenómenos educativos, buscando contribuir a la construcción de conocimientos científicos entorno a los retos y transformaciones de la educación en el contexto nacional.

El Colectivo de investigación en Formación Educativa y Social – CIFES, fue clasificado en la categoría C, en el Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (SNCTI), según los resultados de la convocatoria 957 del 2024 realizada por el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación MINCIENCIAS, lo que permite reconocer al grupo de investigación como un Colectivo comprometido con el avance del conocimiento en el ámbito educativo en función del bienestar cultural y académico de la sociedad.

ISBN: 978-628-7863-84-2