



VIGILADA MINEDUCACIÓN Res. 12220 de 2016

**ESTRATEGIA EDUCATIVA BASADA EN HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES
PARA LA TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES**

NILDA NURY CASTILLO QUIÑONEZ

CAMILA ANDREA ESCOBAR ESCOBAR

PAOLA ANDREA RUIZ VÁSQUEZ

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI, JULIO DE 2025**

**ESTRATEGIA EDUCATIVA BASADA EN HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES
PARA LA TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES**

NILDA NURY CASTILLO QUIÑONEZ
CAMILA ANDREA ESCOBAR ESCOBAR
PAOLA ANDREA RUIZ VÁSQUEZ

DIRECTORA: MYRIAM ROMÁN MUÑOZ Mg.
Semillero Parentalidad, Vulnerabilidad Social y Convivencia Social
Grupo de investigación BITACUS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI, JULIO DE 2025

ARTICULO 23 de la Resolución No. 13 del 6 de Julio de 1946, del Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de Tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque las Tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la Verdad y la Justicia”.

Resumen

Este trabajo de grado presenta el diseño de una estrategia educativa basada en el desarrollo de habilidades socioemocionales para la transformación de conflictos escolares en una institución del Oriente de Cali. Se adoptó un enfoque cualitativo mediante la investigación-acción participativa, involucrando a estudiantes de segundo grado, docentes, padres de familia y directivos. A través de técnicas como la cartografía social, los grupos focales, el árbol de problemas y los talleres reflexivos, se identificaron los factores que originan los conflictos y se propusieron acciones formativas centradas en la empatía, la autorregulación y las habilidades sociales. Los resultados evidenciaron que una intervención educativa contextualizada puede fortalecer la convivencia democrática y generar transformaciones significativas en el ambiente escolar. Por ende, la propuesta pedagógica “Escalera de la Convivencia” permite articular estos hallazgos en una herramienta lúdico-formativa que responda al objetivo general. Se destaca la importancia del trabajo colaborativo entre familia y escuela, así como, la necesidad de institucionalizar este tipo de estrategias en el currículo escolar para asegurar su sostenibilidad a largo plazo.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, conflictos escolares, convivencia, estrategia educativa, educación emocional.

Abstract

This thesis presents the design of an educational strategy based on the development of socio-emotional skills for the transformation of school conflicts in a school located in eastern Cali. A qualitative approach was adopted through participatory action research, involving second-grade students, teachers, parents, and school administrators. Using techniques such as social mapping, focus groups, problem trees, and reflective workshops, the factors that generate conflicts were identified, and educational actions focused on empathy, self-regulation, and social skills were proposed. The results show that a contextualized educational intervention can strengthen democratic coexistence and bring about significant transformations in the school environment. Therefore, the pedagogical proposal "*Escalera de la Convivencia*" integrates these findings into a playful and formative tool aligned with the general objective. The importance of collaborative work between families and schools is highlighted, as well as the need to institutionalize this type of strategy within the school curriculum to ensure its long-term sustainability.

Keywords: socio-emotional skills, school conflicts, coexistence, educational strategy, emotional education.

Introducción

El impacto educativo va más allá del desarrollo de conocimientos y destrezas académicas, enfocándose en promover una convivencia respetuosa y democrática frente a los conflictos escolares. Esto se logra mediante el fortalecimiento de competencias socioemocionales que capaciten a los estudiantes para desenvolverse tanto en el ámbito escolar como fuera de él. Muchos educadores y expertos en desarrollo infantil reconocen la importancia del desarrollo de estas habilidades y la promoción de la transformación de conflictos entre estudiantes (Herrera y Buitrago, 2019; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2015; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2012).

El reconocimiento de la importancia de las emociones por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) señala la necesidad de incorporarlas formalmente en los procesos educativos. Dado que, el conflicto es un tema de interés clave para comprender la dinámica educativa, visto como una situación donde las personas o grupos buscan o perciben metas opuestas, valores antagónicos o tienen intereses divergentes (Jares, 1991).

En Colombia, se han desarrollado diversas iniciativas que promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales para mejorar la convivencia escolar, como el programa Hermes de la Cámara de Comercio, las escuelas ESPERE, el programa Aulas en Paz, la justicia y la disciplina restaurativas. Estas estrategias han demostrado un impacto positivo en contextos específicos, como lo evidencian estudios sobre la implementación de políticas públicas de convivencia escolar, donde se destaca la

percepción favorable de docentes y estudiantes frente a estas iniciativas (Rodríguez, 2015; Miranda et al., 2024). Sin embargo, persisten desafíos significativos en su integración sistémica y generalizada en el currículo escolar. Investigaciones recientes, como las realizadas por Galeano (2020) y Bohórquez et al. (2017), subrayan la necesidad de fortalecer las políticas educativas para garantizar su implementación sostenible, así como, la formación docente para maximizar su alcance y efectividad.

Con el propósito de investigar la relación entre las habilidades socioemocionales y la transformación de conflictos escolares, se realizó una revisión de literatura en informes y artículos de investigación de la última década. El análisis incluyó estudios sobre convivencia escolar, transformación de conflictos, desarrollo de habilidades socioemocionales y el diseño de estrategias educativas orientadas a mejorar la dinámica escolar.

Inicialmente, la convivencia escolar se considera la base que permite la mejora continua de las relaciones interpersonales en las instituciones educativas, y está estrechamente relacionada con los comportamientos que afectan el desempeño académico (Montero et al., 2022), además sin perder de vista la posición del grupo familiar, como influencia en el proceso de convivencia escolar relacionada con las estrategias establecidas desde las instituciones (Mendoza y Barrera, 2018).

Entre las estrategias diseñadas para el mejoramiento de la convivencia escolar se encontraron los juegos tradicionales que pueden aportar sobre el clima motivacional, según Rillo et al., (2020), lo cual promueve una actitud de aproximación al aprendizaje basado en juegos para mejorar las normas sociales del aula (Velásquez y Lizarazo, 2020).

Por otra parte, Guerrero et al. (2018) afirman que el uso de juegos permite fortalecer estos procesos de interacciones sociales desde la primera infancia y señalan la importancia en la construcción de ciudadanía. Por su lado, Duque (2019), en su estudio llevado a cabo en una escuela del barrio Potrero Grande de Cali destaca que estrategias como la transversalización del arte en la escuela, mejoró la permanencia escolar y fomentaron habilidades sociales, evidenciando la importancia de enfoques innovadores en contextos vulnerables.

De forma similar, el estudio de la Fundación Alvaralice (2018) analizó la efectividad de programas que combinan habilidades socioemocionales con metodologías participativas en colegios de sectores vulnerables de Cali, concluyendo que estas intervenciones no solo mejoran la convivencia escolar, sino que también contribuyen a la formación de ciudadanos. A nivel nacional se encuentran estudios empíricos cuyo objetivo es el diseño de estrategias educativas que mejoren la convivencia escolar basado en una cultura de buen trato y relaciones interpersonales adecuadas (Rojas y Salamanca, 2018), que en ocasiones se ve afectada por factores como el hacinamiento en el aula, lo que genera conductas agresivas, tratos inadecuados, rechazo al aprendizaje y comportamientos disruptivos, haciéndose necesario implementar estrategias para mitigar estas dificultades (Cañate et al., 2014).

Proyectos como el planteado por Olaya y Morales (2021) buscan desarrollar competencias socioemocionales como la empatía, solidaridad y diálogo, que permitan a los estudiantes gestionar sus conflictos pacíficamente, transferir estas habilidades a otros contextos de su vida y enfocarse en la transformación de conflictos, vistos desde la perspectiva de la educación para la paz. Valencia (2021) plantea un enfoque

transformador y constructivo del conflicto escolar, donde el docente asume el rol de mediador, facilitando un ambiente de aprendizaje inclusivo. Vale la pena señalar que, en ambos casos, la comunicación asertiva es una herramienta clave para transformar los conflictos, fortalecer la convivencia y mejorar la calidad del ambiente educativo, al promover una educación integral.

En los diversos niveles educativos se indica también, la importancia en el fortalecimiento de hábitos saludables y habilidades psicosociales para la vida en niños y niñas de básica primaria (Mantilla et al., 2015), dado que contribuye a la formación política, ética y ciudadana a propósito de la convivencia y la paz en las instituciones educativas (Torres et al., 2019). En este sentido, las políticas sobre convivencia escolar apoyan los procesos de mejora, teniendo en claro la importancia del conocimiento, aplicación y seguimiento de estas, y su efectividad, que permita a familias, estudiantes y docentes buscar las adecuadas relaciones sociales en los contextos educativos, considerando la autonomía de cada institución (Morcote y Guerrero, 2020).

Estudios como los de Valdez et al. (2022) y Murrieta et al. (2014) reconocen la importancia de las habilidades sociales en las relaciones interpersonales desde los primeros años, así como la necesidad de indagar sobre el sentir estudiantil, orientando las prácticas docentes en los entornos escolares. En particular, Murrieta et al. (2014) analizan la relación entre el desarrollo de habilidades socioemocionales, la percepción de la violencia escolar y el comportamiento agresivo en niños y niñas.

La evaluación de las habilidades socioemocionales en niños y niñas de básica primaria resulta esencial para comprender su relación con variables específicas, como

el género y el nivel socioeconómico (Herrera et al., 2017). Estas variables no solo influyen en el desarrollo emocional, sino también en sus características cognitivas (Montoya et al., 2014), lo que permite identificar de manera más precisa las áreas en las que es necesario fortalecer las habilidades sociales durante la primera infancia. Este enfoque es relevante en diferentes entornos escolares donde se deben adoptar estrategias educativas para maximizar el desarrollo integral de los estudiantes (Corzo, 2020).

Cuando los factores que enriquecen las habilidades sociales son comprendidos y apoyados adecuadamente, permiten que las estrategias institucionales fortalezcan las relaciones interpersonales y sean más efectivas. Al implementar programas y acciones específicas en la escuela, se puede fomentar un entorno en el que los niños y niñas aprendan a convivir y desarrollar un sentido profundo de solidaridad y cooperación desde pequeños.

En este contexto, la convivencia escolar, se presentó como una oportunidad clave para formar ciudadanos comprometidos y conscientes de la importancia del respeto y el apoyo mutuo en la construcción de una comunidad más justa y cohesionada (Bonilla et al., 2017). Por esto, la necesidad de una planificación eficaz de un programa de educación emocional en las etapas escolares (Filella et al., 2014), así como su implementación orientada a promover las habilidades socioemocionales de los estudiantes (Espinoza et al., 2022) son cruciales para identificar y comprender el desarrollo de las habilidades socioemocionales y de interacción afectiva. La manifestación de estas habilidades favoreció el bienestar emocional de los niños y niñas, al igual que los procesos de enseñanza de los docentes. Al entender cómo estas

impactan la dinámica educativa, se puede mejorar el papel del docente en el desarrollo integral de los estudiantes, a la vez, que su influencia sea positiva y constructiva en el proceso de aprendizaje (Soria et al., 2023).

Para lograr una convivencia escolar solidaria y democrática se requirió implementar estrategias que favorecieran la transformación de conflictos, tomando en cuenta en primer lugar la perspectiva de los estudiantes (Cañas y Mosquera, 2024). Además, es fundamental proporcionar a la comunidad educativa herramientas que permitan abordar el conflicto desde una visión centrada en la educación para la paz, considerando este enfoque como un motor de transformación y crecimiento, tanto personal, como institucional (Pérez y Gutiérrez, 2016). Este enfoque promueve una transformación de los conflictos escolares más satisfactoria (Rekalde et al., 2018). Por lo tanto, es crucial que un plan de formación en convivencia busque mitigar las conductas agresivas dentro de las aulas para convertirlas en oportunidades de aprendizaje significativas (Martínez, 2018).

Este cambio de paradigma implicó ver los conflictos como momentos para el desarrollo, lo que, al identificar las problemáticas en los contextos educativos, permitió el diseño y la implementación de estrategias adecuadas que dieron respuesta a estas necesidades (Jiménez et al., 2010). En este sentido, la construcción de una cultura de paz requiere no solo el abordaje de la conflictividad visible, sino también una transformación profunda de las prácticas escolares, que incluya el fortalecimiento de la participación estudiantil, el reconocimiento de sus voces y el desarrollo de una pedagogía crítica comprometida con la justicia y la democracia (España y Román, 2024). Estas experiencias mostraron que cuando los estudiantes se sienten

reconocidos y escuchados, se genera un ambiente más propicio para el diálogo, la transformación de conflictos y el aprendizaje significativo.

Los conflictos escolares son una problemática común que afecta el desarrollo académico y social de los estudiantes. Diversos estudios, como los de Miranda et al. (2024) y Medranda et al. (2024), resaltan la relación directa entre los conflictos en las escuelas y el rendimiento académico de los estudiantes. Estos conflictos, que se pueden originar por diversas razones como la diversidad cultural, las diferencias individuales y los problemas de convivencia, inciden negativamente en el ambiente educativo, disminuyendo la motivación y concentración de los estudiantes.

Además, estudios como los de Galeano (2020) y Rodríguez (2015) subrayan que la gestión emocional juega un papel crucial en la transformación de conflictos dentro del contexto escolar. La capacidad de los estudiantes para manejar sus emociones y resolver sus diferencias de manera efectiva está estrechamente vinculada con su bienestar y su capacidad para integrarse en una comunidad educativa diversa. Las investigaciones de Cabrera et al. (2016) y Bohórquez et al. (2017) también destacan la importancia de comprender las percepciones de los estudiantes, padres y docentes sobre el conflicto escolar, para diseñar estrategias de convivencia que favorezcan un entorno más inclusivo y respetuoso. Por lo tanto, una intervención eficaz debe tener en cuenta la dimensión emocional y las percepciones de todos los actores involucrados, buscando una transformación que no solo minimice el conflicto, sino que fortalezca la convivencia escolar.

Investigaciones como la de Navarro y Galiana (2015) resaltan la importancia de la comunicación en la forma en que estudiantes y docentes perciben el papel de la

inteligencia emocional en la transformación de conflictos escolares, como la implementación de un cuento teatralizado para la prevención del conflicto escolar. Según Rodríguez (2015), la influencia comunicativa es un factor determinante en cómo se considera que las habilidades socioemocionales contribuyen en la transformación de conflictos. Este enfoque destaca la necesidad de fomentar una comunicación abierta y efectiva para aprovechar al máximo el potencial de las habilidades socioemocionales en el contexto educativo (Ceballos et al., 2021).

En el contexto local, programas como el de “Convivencia Escolar” liderado por la Secretaría de Educación de Cali han fortalecido habilidades socioemocionales mediante talleres de transformación de conflictos y comunicación asertiva, consolidando las escuelas como espacios seguros y armónicos. Estudios como el de Gonzáles et al. (2018), destacan que habilidades como la empatía y la regulación emocional han contribuido significativamente para mejorar los comportamientos sociales en la población estudiantil del oriente de Cali. Así mismo, la iniciativa de “Escuelas como territorios de Paz”, promovido desde la Alcaldía de Cali, ha intervenido en sectores vulnerables de esta zona mediante actividades de transformación de conflictos, mediación escolar y fortalecimiento de las redes de apoyo comunitarias. Los resultados de esta iniciativa evidencian una reducción en incidentes disciplinarios y un incremento en la participación de los estudiantes en proyectos escolares.

Por su parte, el Observatorio de violencia Escolar del Valle señala que los conflictos en el oriente de Cali suelen estar influenciados por factores externos como el contexto familiar y comunitario, y recomienda el diseño de programas integrales que

incorporen componentes socioemocionales para abordar las causas profundas de los problemas.

Estas iniciativas subrayaron la necesidad de diseñar estrategias educativas que enfrenten los desafíos específicos de la convivencia escolar en el oriente de Cali, un sector caracterizado por la vulnerabilidad socioeconómica y altos índices de conflictividad, aprovechando las experiencias previas para proponer una solución innovadora que impacte tanto en el desarrollo individual de los estudiantes como en el clima institucional.

La revisión de antecedentes sobre la transformación de conflictos escolares y habilidades socioemocionales reveló que estas competencias son clave para mejorar la convivencia escolar, especialmente en contextos vulnerables como el oriente de Cali. Como se logró evidenciar en el desarrollo de esta investigación, en el ámbito local existen antecedentes que abordan estos temas, lo cual permitió intervenir en un colegio del oriente de Cali, aportando así una perspectiva innovadora y contextualizada para la transformación de los conflictos en la comunidad escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior, la fundamentación teórica y conceptual de la investigación se centró en las categorías de estrategias educativas, transformación de conflictos dentro del marco de la convivencia escolar y habilidades socioemocionales.

Como estrategias educativas, se adoptó la visión de Rodríguez (2012), al considerar que estas son el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos que los docentes emplean para facilitar el aprendizaje, estos métodos de enseñanza se adaptan no solo a las necesidades cognitivas de los estudiantes, sino también a su

integración con sus experiencias cotidianas. Estas estrategias buscan lograr objetivos específicos mediante la adaptación a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo una participación activa, la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico. Según Bravo (2006), para lograr estos objetivos, los docentes deben manejar estrategias educativas que faciliten tanto la transmisión como la adquisición de conocimientos y se fundamentan en tres principios básicos: destacar elementos relevantes del entorno para enriquecer la enseñanza, ofrecer oportunidades para que los estudiantes experimenten actividades novedosas y mantener un alto nivel de satisfacción en las tareas realizadas, tanto para estudiantes como para profesores.

Con relación al conflicto escolar, Torrego (2000), lo define como una situación en la que dos o más personas se encuentran en desacuerdo o enfrentamiento debido a posiciones, valores, intereses, deseos o necesidades que resultan incompatibles, o que al menos se perciben de esa manera. Teniendo en cuenta esto, se acogió la transformación de conflictos según Carranza (2018), como el proceso de abordar los conflictos en el entorno educativo desde una perspectiva constructiva, reconociéndolos como fenómenos naturales y oportunidades para el aprendizaje y la mejora de las dinámicas escolares. Este enfoque promueve la construcción de convivencias pacíficas mediante el diálogo, la mediación y las relaciones horizontales.

Dentro del marco de convivencia escolar, Chaux (2012) habla de ella como interacciones que pueden ser positivas, fomentando relaciones de respeto y cooperación, o negativas, como la agresión o conflicto escolar, que afecta el bienestar emocional y el desarrollo de los estudiantes. Chaux (2012), enfatiza que la convivencia también es la capacidad de gestionar los conflictos de manera constructiva, para

fortalecer los lazos entre los miembros de la comunidad escolar. En este sentido, una convivencia respetuosa y democrática requiere un enfoque integral, puesto que “la convivencia escolar no solo implica evitar la agresión, sino también construir relaciones basadas en el respeto mutuo y la solidaridad” (Chaux, 2012, p. 35).

Según Chaux (2012), un factor importante en la construcción de una convivencia respetuosa y democrática es el desarrollo de habilidades socioemocionales. Estas competencias, como la empatía, la transformación de conflictos, la comunicación asertiva y el manejo de emociones, permiten transformar la convivencia escolar para prevenir situaciones de agresión y consolidar relaciones en las comunidades educativas.

Esto evidencia la relevancia de las habilidades socioemocionales en el ámbito escolar, por ende, se considera la propuesta de Goleman (1995) en su libro sobre inteligencia emocional. En este se destaca la importancia de reconocer y gestionar nuestras emociones y las de los demás, mediante cinco habilidades clave en la inteligencia emocional: autoconciencia, vista como capacidad de reconocer y comprender nuestras propias emociones y su influencia; autorregulación, refiriéndose a la habilidad de manejar nuestras emociones de manera saludable; automotivación, como la capacidad de motivarse a uno mismo para alcanzar metas o atravesar situaciones adversas; empatía, vista como la capacidad de entender y compartir los sentimientos de los demás; y, por último, habilidades sociales que enfatizan la interacción efectiva con los demás.

En esta oportunidad, se hizo énfasis en las habilidades de autorregulación, empatía y habilidades sociales. La empatía, según Goleman (1995), implica comprender los sentimientos y perspectivas de otras personas, lo que fomenta el respeto, la tolerancia y la cooperación en los entornos escolares. Al desarrollar empatía, los estudiantes fueron capaces de reconocer las necesidades emocionales de sus compañeros y actuar en consecuencia para fortalecer las relaciones interpersonales. Por su parte, la autorregulación fue esencial para manejar las emociones de forma constructiva, evitando reacciones impulsivas que pudieron generar conflictos o tensiones. Esta habilidad ayudó a los estudiantes a tomar decisiones más reflexivas y a mantener el equilibrio emocional frente a situaciones desafiantes.

Las habilidades sociales, como la comunicación asertiva, el trabajo en equipo y la transformación de conflictos, permiten establecer interacciones efectivas y armoniosas. En este sentido, Alberti y Emmons (2017) destacan que la comunicación asertiva es un componente esencial de las habilidades sociales, dado que permitió expresar pensamientos, sentimientos y necesidades de manera directa, honesta y respetuosa, sin recurrir a la agresividad ni a la pasividad. Según estos autores, mientras que la comunicación pasiva implica la renuncia a los propios derechos y la agresiva supone la imposición sobre los demás, la comunicación asertiva favorece relaciones basadas en el respeto mutuo y la cooperación, fortaleciendo la autoestima y promoviendo ambientes de convivencia positivos.

Desde el MEN (2020), la convivencia escolar se construye mediante las relaciones en la comunidad educativa, destacando la importancia de formar a los

estudiantes para relacionarse pacífica y constructivamente, respetando los derechos humanos y la Constitución Política de Colombia.

No obstante, esta importancia de las relaciones pacíficas en las instituciones educativas en las que se fomenta el respeto y la convivencia respetuosa y democrática, se logra evidenciar en la creación de la Ley 2383 de 2024, referida a la educación socioemocional en niños, niñas y adolescentes en los diferentes ciclos escolares, mediante el desarrollo de competencias cognitivas sociales y emocionales para gestionar de manera asertiva sus emociones, pensamientos y comportamientos favoreciendo la salud mental y física de los estudiantes.

Actualmente, las instituciones educativas han avanzado en la incorporación de políticas públicas nacionales relacionadas con la convivencia escolar, como lo demuestra el aumento en la formación de docentes en temas como ciudadanía, educación para la paz y desarrollo socioemocional.

Iniciativas como la Guía No. 49 del MEN (2018), que ofrece herramientas pedagógicas para ajustar los manuales de convivencia de manera participativa y establece rutas de promoción, prevención, atención y seguimiento, han contribuido a este progreso. Sin embargo, persisten desafíos en garantizar una aplicación uniforme y efectiva de estas normativas en todos los contextos educativos, especialmente debido a la complejidad de las problemáticas derivadas del conflicto interno y los retos de convivencia (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013), lo cual dificulta la implementación efectiva de la normativa sobre convivencia escolar, establecida en la Ley 1620 de 2013, que, según Morcote y Guerrero (2020), aún no ha logrado cumplir a cabalidad sus objetivos.

A lo anterior, se sumó la necesidad de avanzar hacia procesos pedagógicos que reconozcan la diversidad de contextos y promuevan la construcción colectiva del sentido de comunidad. Experiencias recientes han demostrado que una transformación real de la convivencia escolar requiere incorporar metodologías participativas, como la cartografía social y el diálogo intercultural, que permiten comprender el territorio como espacio vivo y vincular a estudiantes, docentes y comunidades en el abordaje de los conflictos cotidianos desde una perspectiva educativa, no punitiva (España y Román, 2024).

Por lo anterior, la elección de Cali como contexto de estudio permitió un enfoque más cercano a las realidades locales, lo cual garantizó que los hallazgos de este trabajo fueran aplicables y útiles para la experiencia académica de los estudiantes de un colegio del oriente de Cali. Por lo tanto, mediante el diseño de una estrategia educativa, esta investigación pretendió fortalecer prácticas educativas que fomentaron la convivencia respetuosa y democrática generando impactos positivos en la escuela. Para esto se propuso la pregunta: ¿Qué habilidades socioemocionales es necesario abordar en el diseño de una estrategia educativa para la transformación del conflicto y el favorecimiento de la convivencia escolar en un colegio del oriente de Cali? Y, como objetivo general se plantea: diseñar una estrategia educativa basada en el desarrollo de habilidades socioemocionales para la transformación del conflicto y favorecer la convivencia escolar.

Los objetivos específicos del estudio son los siguientes: identificar los factores asociados al conflicto escolar que se presentan entre los niños y niñas de 7-8 años del colegio del oriente de Cali; caracterizar la manera cómo se abordan los conflictos que

se presentan entre los niños y niñas desde la perspectiva de la comunidad educativa y, proponer acciones basadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales para la transformación del conflicto, tendientes a favorecer la convivencia escolar.

Método

Enfoque

El enfoque metodológico para este estudio fue cualitativo, pues permitió comprender la riqueza y diversidad de una realidad social desde una perspectiva holística y contextual, adaptando la recopilación y análisis de datos a las preguntas de investigación en el proceso, lo que facilitó integrar hallazgos en el diseño de la estrategia educativa (Hernández et al., 2014). Este enfoque utiliza prácticas interpretativas para transformar el mundo en representaciones a través de observaciones y documentos, adoptando un enfoque naturalista e interpretativo que estudia los fenómenos en su contexto y busca comprender su significado desde la perspectiva de las personas, utilizando además un enfoque multimetódico que permite analizar los fenómenos en sus ambientes naturales y asignarles significado conforme a las perspectivas de los involucrados (Hernández et al., 2014).

Diseño

El diseño metodológico adoptado para este estudio fue La Investigación Acción Participativa (IAP), que según Fals Borda (1991), es un enfoque metodológico que integra la investigación con la acción colectiva, donde los participantes son protagonistas activos en la identificación de problemas, la planificación, ejecución y evaluación de soluciones, con el fin de promover la transformación social. Sus fases principales incluyen el diagnóstico participativo, la planificación conjunta, la implementación colaborativa y la evaluación reflexiva. En este marco, Stringer (1999; citado en Hernández et al., 2014) señala que la IAP es especialmente adecuada para

abordar problemáticas en contextos educativos, pues involucra a los participantes desde su experiencia y reflexión en la formulación del problema hasta el diseño y enriquecimiento de estrategias educativas.

Participantes

Los participantes del estudio fueron estudiantes del grado segundo de 7 y 8 años; mayormente afrocolombianos. Todos pertenecientes al estrato 1, provenientes de zonas altamente vulnerables por las dinámicas sociales, económicas y emocionales. Algunos niños y niñas provenían de hogares monoparentales, otros tenían padres ausentes en su proceso formativo, mientras otros estaban bajo el cuidado de familiares como abuelos o tíos. Además, participaron madres, padres y cuidadores, el rector, el coordinador, la docente directora de grupo y tres docentes de área.

Para su inclusión, se seleccionaron estudiantes de 7 y 8 años que asistían a clases en el colegio elegido, considerando a aquellos con necesidades educativas especiales, siempre que contaran con el apoyo necesario. Fue esencial el consentimiento informado de los padres o tutores legales y la manifestación del deseo de los estudiantes por participar, priorizando la inclusión y respetando la diversidad y equidad del grupo. Fueron excluidos los niños y niñas fuera del rango de edad especificado, aquellos sin el consentimiento de sus padres o que no desearon participar, así como, los estudiantes con alta inasistencia o cuyas condiciones médicas o psicológicas pudieran comprometer su bienestar o participación efectiva en el estudio.

Instrumentos

Los instrumentos en este estudio sirvieron como guía para los participantes en la transformación de su entorno, ayudando a contextualizar los fenómenos que enfrentan (Quiroz et al., 2002). Se desarrolló inicialmente una cartografía social (ver anexo A) que facilitó la identificación de los tipos de conflictos en el colegio y sus ubicaciones. Esta herramienta combina el mapeo visual con la participación activa de la comunidad educativa (Suša y Andreotti, 2019). En este proceso, se involucraron directivos, docentes y estudiantes para identificar los conflictos recurrentes y las áreas en las que se presentaban.

Asimismo, se consideró la técnica de observación participante, que implicó una interacción directa con los participantes (estudiantes, directivos, docentes y padres de familia y/o acudientes). Según Corbetta (2007), esta técnica permite a los investigadores observar y describir las acciones de los participantes, comprendiendo sus motivaciones. La observación se consolidó en una matriz de observación (ver anexo B), como herramienta de recolección de información y análisis de comportamientos y momentos críticos que contribuyó a la aparición de conflictos, permitiendo su transformación en relación con las habilidades socioemocionales (Huamán, 2016). Esta matriz también fue empleada en el grupo focal denominado "chocolatada" (ver anexo C), en el que participaron directivos, docentes y padres de familia, facilitando un diálogo dinámico entre los participantes y generando diversas perspectivas referentes al conflicto escolar (Barbour, 2007).

Para trabajar con los estudiantes, se implementó la técnica del taller reflexivo (ver anexo D), que, según Aguirre (1999), fomenta el intercambio colectivo de ideas y

experiencias, promoviendo el pensamiento crítico y el compromiso colectivo.

Finalmente, se utilizó la técnica interactiva del árbol de problemas (ver anexo E), que ayudó a analizar los problemas identificando sus causas y efectos, lo que permitió generar soluciones colectivas basadas en las experiencias sociales del entorno (Rodríguez y Salinas, 2018).

Procedimiento

El proceso de investigación comenzó con un reconocimiento exhaustivo del contexto escolar y social, que permitió identificar las dinámicas y necesidades del entorno. Posteriormente, se ajustó la propuesta con base en las observaciones de dos evaluadoras externas, y se envió al comité de ética de la Universidad para su aprobación. Una vez obtenido el aval, se socializó la investigación con el equipo directivo y se planificaron las fases de intervención. Se realizaron encuentros con docentes, padres, acudientes y estudiantes para presentar el proyecto y gestionar consentimientos informados y asentimientos. Luego, se aplicaron los instrumentos participativos de la IAP: cartografía social, observación participante, grupo focal, taller reflexivo y árbol de problemas. A partir de esto, se recolectaron y analizaron los datos de forma colaborativa. Finalmente, se socializaron los hallazgos y se construyó colectivamente la estrategia educativa con la comunidad, favoreciendo la transparencia, la retroalimentación y la transformación de la convivencia escolar.

Análisis de datos

El análisis temático, propuesto por Braun y Clarke (2006; como se cita en Miele et al., 2012), se define como un método flexible y sistemático para identificar, analizar e

interpretar patrones dentro de los datos cualitativos. En este estudio, se aplicó mediante seis fases: lectura profunda de los registros obtenidos (cartografía, talleres, árbol de problemas, observación y grupo focal), codificación manual de unidades de sentido, agrupación de códigos en temas preliminares, revisión y definición de los temas según el marco teórico, organización de categorías analíticas y ejemplificación con citas textuales. Esto permitió integrar los hallazgos al diseño de la estrategia educativa.

Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas son fundamentales para asegurar el cumplimiento de los estándares requeridos en la investigación de manera responsable, protegiendo así los derechos e integridad de los participantes. Para ello, se contó con el permiso institucional (ver anexo F), el consentimiento informado por parte de los padres o acudientes, (ver anexo G) y el asentimiento de los estudiantes (ver anexo H). En caso de riesgo psicosocial, la investigación contó con una ruta de atención en crisis (ver anexo I) que contempló una ruta con posibilidad de remitir a los participantes a entidades públicas o EPS para apoyo psicológico, dejando constancia por duplicado con copia para los participantes o acudientes. Además, se garantizará la colaboración y participación de la comunidad educativa al momento de realizar la socialización de los resultados de esta investigación.

Como estudiantes de la maestría en Educación y profesionales de la educación, nos comprometimos con valores de respeto, empatía y confidencialidad, que nos

permitieron resguardar los datos de los estudiantes y cumplir con nuestra responsabilidad ética hasta el análisis y la difusión.

Resultados

Los resultados fueron organizados según tres categorías de análisis: factores asociados al conflicto escolar, abordaje de conflictos escolares y propuestas de acciones basadas en habilidades socioemocionales para la transformación del conflicto.

Factores asociados al conflicto escolar

En cuanto a esta categoría se encontró que, desde la perspectiva de los estudiantes, los conflictos se presentan principalmente en espacios de alta interacción social, como el patio salón, la cancha y el aula de clase, donde mencionan empujones, disputas por puestos y robo de objetos. En contraste, docentes y directivos enfatizaron la falta de habilidades para el manejo del enojo, la ausencia de valores y la normalización de la agresión como causas frecuentes de conflicto.

Las voces de los estudiantes reflejaron que el conflicto estaba ligado a situaciones cotidianas en espacios compartidos. Algunos mencionaron que *“Entran corriendo y hacen caer a los compañeros”* (Cartografía, 7 de marzo, 2025), expresaron los niños sobre el patio salón, mientras otros señalaron que *“en la cancha a la hora del descanso (...) juegan fútbol, no hacen caso, se empujan y se pelean”* (Cartografía, 7 de marzo, 2025). Por otro lado, sobre los conflictos en el aula “Martín” en su rol de estudiante mencionó que *“nosotros marcamos nuestros puestos. A veces uno llega y le pone en su puesto. (...) nos ponemos a pelear y la profesora nos regaña.”* y el estudiante “Matías” agregó *“en el salón (...) se roban las cosas, (...) cogen los puestos que no son suyos (...) la profe nos regaña”*. Por su parte, algunas madres reforzaron

estas percepciones, como “Lady” que comentó: *“En el salón (...) se roban las cosas, (...) comen y botan basura, discuten por los puestos; todo el tiempo están en peleas”*. Sin embargo, otra madre indicó una visión distinta, “Flor” afirmó: *“Uno les dice que no se dejen, que aprendan a defenderse, porque a veces les pegan y nadie hace nada”*. Lo que muestra que, aunque hay coincidencias sobre los escenarios del conflicto, las formas de afrontarlos varían entre los participantes.

Por su parte los docentes señalaron que: *“En el patio salón se pelean (...) cuando juegan fútbol, cuando hacen fila para comprar, cuando un niño le dice a otro algo que lo incomoda, y ahí se agarran a pelea (...) también discuten por tonterías, pero es que no saben manejar el enojo, reaccionan sin pensar”* (Árbol de problemas, 10 de abril, 2025). El rector “José” afirmó: *“En el baño hay peleas porque los de once nos echan agua, también porque los de grados más pequeños se meten al baño de los grandes y eso no les gusta”*. *“Y lo más preocupante —añadió otra voz directiva— es que normalizan la agresión, como si fuera parte del juego”*. Finalmente, el coordinador “Alfonso” concluyó: *“Hace falta más respeto, más diálogo y más valores en general. Hay que trabajar más en eso si queremos cambiar las cosas”*.

Abordaje de conflictos escolares desde la perspectiva de la comunidad educativa

Desde la perspectiva de los directivos y docentes, el abordaje de los conflictos escolares combina acciones intuitivas, reflexivas y formativas. Desde la rectoría, “José” afirmó que *“Ahí es que entra la maestra a ser mediadora del conflicto y explicar a los niños que la mejor manera de resolverlo es mediante el diálogo y el entendimiento”*, en la misma línea el coordinador “Alfonso” resaltó: *“Para eso está el docente: para mediar,*

para guiar, para que el estudiante tome conciencia (...) que hay normas, reglas (...) y los docentes están pendientes de cómo guiarlos”.

Los docentes, por su parte, reconocieron que la gestión del conflicto es parte de su día a día. “Joana” señaló: *“Somos profesores, pero también mediadores de conflictos, porque es a diario (...) los niños vienen a avisar: profe, están peleando”* y “Mery” enfatizó que *“la transformación del conflicto no solo implica intervenir después del problema, sino educar para prevenirlo, enseñando escucha activa, empatía y construcción de normas compartidas (...)”* como labor preventiva. Finalmente, “Bryan” propuso: *“el conflicto en el entorno escolar debe ser entendido como una oportunidad pedagógica (...) cuando se observan expresiones de intolerancia, lenguaje agresivo y falta de escucha entre estudiantes, es clara la necesidad de fortalecer espacios de diálogo y reflexión emocional en el aula (...)”* como visión pedagógica del conflicto.

Desde el equipo directivo, se reconoce la existencia de mecanismos institucionales para la transformación de conflictos, así como la importancia del dialogo con las familias. El coordinador “Alfonso” señaló que *“el colegio tiene un comité de convivencia en la ayuda de solución del conflicto (...) se establecen acuerdos entre padres y estudiantes”*, mientras que el rector “José” insistió en que *“la comunidad educativa está llamada a mantener en diálogo permanente (...) la mejor forma es por medio de escuelas de padres (...) aunque no todos va, si 10 cambian su actitud ya es ganancia”*.

Sin embargo, desde las familias, las percepciones son diversas. “Lady” criticó que *“la estrategia que siempre toman es las reuniones, y nunca los padres vienen*

entonces deben tomar otra estrategia". Por el contrario, otras voces reconocieron la necesidad de asumir un rol más activo, como "Leo" quien afirmó *"Debemos comprometernos con el proceso de vida de nuestros hijos (...) así merman los problemas en el colegio"*, en esa misma línea, el abuelo "Luis" coincidió: *"El compromiso desde la familia (...) si no hay compromiso es muy difícil trabajar con los niños (...) el problema ahora es que todo el mundo vive pegado del celular, no hay tiempo para enseñar normas (...) "*. Estas intervenciones revelaron el esfuerzo institucional por involucrar a las familias como los desafíos estructurales y actitudinales que dificultan su participación en los procesos formativos.

Acciones para la transformación del conflicto

Se presentaron narrativas que dieron cuenta de las diversas acciones para transformar los conflictos escolares mediante el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y las habilidades sociales.

Desde la perspectiva institucional, la docente "Sally" manifestó *"Yo creo que a los niños hay que enseñarles a manejar sus emociones y la tolerancia a frustración (...) falta de empatía, falta de límites (...) hay que trabajar en actividades que formen en valores"*, en la misma línea, el rector "José", afirmó que *"El colegio ayuda a los niños a crecer como personas y que sepan mediar de la mejor manera sus conflictos"*.

Desde la voz de las familias, la madre "Mery" señaló *"El problema lo solucionamos haciendo formaciones a las familias y a los docentes"*, también la madre "Marina" declaró *"Como padres, debemos enseñarles a nuestros hijos a ser responsables y corregir lo que está mal con diálogo"*, por otra parte, la madre "Luisa"

concluyó "*Uno quiere preferiblemente que te digan la verdad (...) con la verdad, la solución*".

En relación con el diálogo como eje central para la transformación de conflictos, los participantes coincidieron en que este no solo ayuda a enfrentar las situaciones difíciles, sino que también promueve el aprendizaje mutuo. El coordinador "Alfonso" compartió "*A las niñas no se les toca. Se las da con delicadeza, con amor. Y a los compañeros tampoco se les toca (...) Hábleme con la verdad*", de igual forma el rector "José" añadió "*En la escuela también buscamos eso, que siempre se diga la verdad, aunque duela*". Desde la posición estudiantil "Karol" opinó que "*A veces, uno prefiere dejar que le hagan lo suyo antes que crear problemas*", y "Miguel" señaló "*Pero cuando explicamos, ellos aprenden (...)*". lo que sugiere que el diálogo permite resolver situaciones conflictivas y promover el aprendizaje mutuo. Finalmente, los participantes coincidieron en que, para transformar los conflictos, debe ser un trabajo conjunto y continuo entre familias, docentes y estudiantes.

La estrategia educativa *Escalera de la Convivencia* (ver anexo J) surgió como una respuesta creativa y contextualizada a los desafíos detectados en el ámbito escolar, especialmente en lo que respecta a la autorregulación emocional, la empatía y la comunicación asertiva de los estudiantes. Estas acciones permitieron su construcción participativa, a partir del análisis de instrumentos como la cartografía, el grupo focal, el taller reflexivo y el árbol de problemas. Su diseño incorpora experiencias reales de los estudiantes en una dinámica lúdica, lo que no solo permite identificar, resignificar y transformar los desacuerdos, sino que también fortalece un ambiente de respeto, confianza y crecimiento emocional. En este proceso, se integran tres estilos

comunicativos —asertivo, pasivo y agresivo— con el fin de que los estudiantes reconozcan sus formas de interacción, reflexionen sobre sus implicaciones y transformen sus comportamientos hacia relaciones más respetuosas.

Discusión y conclusiones

Para diseñar una estrategia educativa centrada en el desarrollo de habilidades socioemocionales, se identificó que los conflictos escolares en niños de 7 y 8 años se asociaban a dificultades para gestionar emociones, expresar necesidades respetuosas y establecer relaciones cooperativas. Estos hallazgos coinciden con Chaux (2012) y Carranza (2018), quienes entienden el conflicto escolar como una oportunidad pedagógica que puede transformarse mediante el fortalecimiento emocional.

Respecto a su abordaje, se encontró que la comunidad educativa recurre con frecuencia al diálogo, la mediación y el modelamiento como estrategias para resolver conflictos. Aunque en muchos casos se aplican de forma intuitiva, estas prácticas revelan una base formativa coherente con la educación para la paz, como lo plantea Torrego (2000), al destacar el valor de relaciones horizontales y procesos participativos. De acuerdo con este autor, la convivencia democrática se fortalece cuando se promueve la horizontalidad en las relaciones, el trabajo colaborativo y el respeto mutuo, principios que orientaron el diseño de la estrategia educativa.

A partir de ello, se formularon acciones pedagógicas apoyadas en experiencias reales de los estudiantes que, de acuerdo con Rodríguez (2012) y Bravo (2006), implican un conjunto de procedimientos que facilitan el aprendizaje, adaptados a las necesidades del estudiantado y promoviendo su participación activa y el pensamiento crítico. Así, la integración de sus vivencias no solo enriquece la enseñanza, sino que también eleva su nivel de satisfacción durante la actividad. La estrategia diseñada, “Escalera de la Convivencia”, propone facilitar el aprendizaje de habilidades como la

empatía, la autorregulación y la comunicación asertiva, en línea con lo planteado por Goleman (1995) y Alberti y Emmons (2017); desde la perspectiva de Goleman, estas habilidades hacen parte del desarrollo de la inteligencia emocional, mientras que Alberti y Emmons destacan que la comunicación asertiva favorece la expresión honesta y respetuosa, contribuyendo a la construcción de vínculos saludables dentro del entorno escolar. Al incorporar estilos comunicativos, el juego propuesto permitió reflexionar sobre patrones de interacción y transformarlos de forma significativa.

Un hallazgo clave para el diseño fue la buena acogida inicial de la propuesta por parte de directivos, docentes y familias, quienes valoraron su enfoque preventivo, al reconocer que el conflicto escolar no debe abordarse solo desde la sanción, sino desde la formación en habilidades socioemocionales. Esta receptividad se evidenció en las múltiples voces de la categoría de Abordaje. Como señalan Bohórquez et al. (2017), integrar la voz de la comunidad educativa permite construir acciones sostenidas que desarrollen habilidades para la vida. La estrategia, así, se consolida como una herramienta pedagógica con alto potencial formativo.

Los resultados muestran que este tipo de propuestas pueden incidir no solo en el comportamiento individual de los estudiantes, sino también en la calidad de sus relaciones interpersonales, fortaleciendo el tejido relacional dentro de la comunidad educativa. Esto contribuye a consolidar una cultura escolar más empática, respetuosa y cooperativa, en sintonía con lo propuesto por Chaux (2012), quien subraya que la convivencia escolar debe fundamentarse en el respeto mutuo y la solidaridad. Esto se logra apreciar al analizar las narrativas de factores asociados al conflicto, donde distintos actores de la comunidad mencionan que los conflictos surgen en espacios

compartidos y responden a dificultades en la gestión emocional y el respeto por los demás.

Los resultados permitieron identificar que las habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación emocional y la comunicación asertiva son fundamentales para transformar los conflictos escolares de manera constructiva. En este sentido, la estrategia “Escalera de la Convivencia” fue diseñada como una respuesta a las situaciones identificadas por los estudiantes y docentes, integrando dichas habilidades en un formato lúdico y reflexivo. Esta relación entre diagnóstico y propuesta responde al enfoque de transformación de conflictos planteado por Carranza (2018) y Chaux (2012), quienes destacan la importancia de promover herramientas pedagógicas que fortalezcan la convivencia a partir de experiencias escolares concretas.

Los hallazgos también evidenciaron tensiones en la participación de las familias en la gestión de los conflictos escolares. Mientras algunos acudientes reconocen la importancia de acompañar los procesos formativos, otros manifiestan desinterés o dificultades para asistir a las actividades institucionales. Esta diversidad de posturas sugiere fortalecer los vínculos entre escuela y familia mediante acciones que fomenten el compromiso corresponsable en la construcción de la convivencia, como proponen Pérez y Gutiérrez (2016) y Mendoza y Barrera (2018).

A partir de lo anterior, se recomienda institucionalizar estrategias como la “Escalera de la Convivencia” en el currículo escolar, en línea con la Ley 1620 de 2013 y la Ley 2383 de 2024, que promueven la transformación pacífica de conflictos y la educación socioemocional. También se sugiere fortalecer la formación docente en

estas competencias y fomentar el trabajo conjunto con las familias, en coherencia con la Guía No. 49 del MEN, que orienta la participación de toda la comunidad educativa en la construcción de la convivencia. Asimismo, se plantea la importancia de ampliar el alcance de esta y otras estrategias que se construyan de forma participativa y contextual, a partir de las voces de estudiantes, docentes y familias. Fomentar investigaciones futuras que evalúen la implementación de estas propuestas en distintos contextos permitirá avanzar hacia una escuela comprometida con el desarrollo integral y la convivencia democrática.

Referencias

- Aguirre, C. (1999). *La pedagogía del taller: Reflexión y acción educativa*. Editorial Praxis.
- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (2017). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships* (10th ed.). New Harbinger Publications.
- Alcaldía de Cali. (2019). *Escuelas como territorios de paz: Impactos de la estrategia en el fortalecimiento de la convivencia escolar*. Secretaría de Educación Municipal.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. Sage Publications.
- Bohórquez, R. I., Chau, Y. N., & Vaca, M. P. (2017). El conflicto en la convivencia escolar: Creencias y prácticas de estudiantes, padres de familia y docentes de una institución educativa distrital. *Actualidades Pedagógicas*, 70, 29–49.
- Bonilla, N. M. C., León, J. C. O., Ariza, M. H. R., & Vaca Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: Una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24–47.
<https://doi.org/10.18359/reds.2649>
- Bravo, M. (2006). *Estrategias educativas en el aula*. Ediciones Aljibe.
<https://elibro.net/es/ereader/javeriana/60493?page=24>.

- Cabrera, C. E., García, D., & Tabares, C. A. (2016). Concepciones de conflicto escolar: Un estudio del conflicto desde la perspectiva de los estudiantes. *Journal of Research of the University of Quindío / Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 28(2), 22–30. <https://doi.org/10.33975/riug.vol28n2.5>
- Cañate, S., Mendoza, Y., & Zárate, Y. (2014). *Estrategias dinamizadoras para el mejoramiento de la convivencia escolar de los educandos de grado primero de la Institución Educativa Hijos de María sede Rafael Tono de Cartagena*. Universidad de Cartagena. <https://hdl.handle.net/11227/2820>
- Cañas, J. A., & Mosquera, J. (2024). Percepción del conflicto en estudiantes del Colegio Francisco José Caldas de Cúcuta desde la teoría de Galtung. *Praxis Educativa*, 28(1), 1-16. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280106>
- Carranza, L. (2018). Transformación de conflictos y convivencia escolar en el bachillerato: Aproximación a la paz liberadora. *Innovación Educativa*, 18(78), 73–91. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300073&lng=es&tlng=es
- Ceballos, E., Rodríguez, B., & Rodríguez, J. A. (2021). Fundamentación, descripción y análisis del cuestionario situacional de estrategias y metas de transformación de conflictos escolares. *Pedagogía Social*, 37, 83–97. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.05

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Universidad de los Andes. <https://elibro.net/es/lc/javeriana/titulos/69412>

Corzo, Y. A. (2020). *Fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños de transición a través de una propuesta pedagógica en una institución pública de la ciudad de Bucaramanga*. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/12087>

Duque, D. (2019). *Convivencia escolar: entre la confianza y la norma, escuela en concesión barrio Potrero Grande, Cali - Colombia*. Universidad de Valle.

España, O. E., & Román, M. (2024). *Movilización social-colectiva, transformaciones democráticas, agenciamientos y violencias: Memorias de la V Bienal Latinoamericana y Caribeña en primeras infancias, niñeces y juventudes* (Vol. 2). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Fundación CINDE y Universidad de Manizales. <https://www.cinde.org.co>

Espinoza, V., Rosas, R., Schmidt, B., & Saravia, J. (2022). Implementación de un programa de promoción del desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 48(3), 151–162.

<https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300151>

Fals Borda, O. (1991). *Investigación acción participativa: Historia y dialectología de una práctica*. Ediciones Tercer Mundo.

Filella, G., Pérez, N., Agulló, M.-J., & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en educación primaria. *Estudios sobre Educación, 26*, 125–147.

Fundación Alvarallice. (2018). *Convivencia y habilidades socioemocionales en contextos vulnerables: Evaluación de proyectos educativos en Cali*.

Galeano, E. T. (2020). La convivencia escolar: Una respuesta a los conflictos que genera la diversidad en la escuela. *Revista Q, 11*(22), 247–262.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

González, M. (2023). Formación docente en educación para la paz en Colombia: Una reflexión sobre sus implicaciones. *Revista de Educación y Cultura, 34*(1), 115-130. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/5960>

González, P., Rodríguez, A., & Martínez, L. (2018). Habilidades socioemocionales y su impacto en la convivencia escolar en contextos vulnerables: Estudio en el oriente de Cali. *Revista Educación y Sociedad, 30*(2), 45-62.

Guerrero, S. A., Colorado - Orozco, D., & Castañeda - Ruiz, H. N. (2018). La formación ciudadana en niños de edad preescolar: un reto posible. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, 54*, 161–183.

Hernández, R., Baptista, M. del P., & Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Herrera, L., & Buitrago, R. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones. *Praxis & Saber*, 10(24), 9-22.

Herrera, L., Buitrago, R. E., & Cepero, S. (2017). Emotional intelligence in Colombian primary school children: Location and gender. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1–10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.eips>

Huamán, D. (2016). El diario de campo en la gestión escolar. *REVISTA EDUSER*, 3(1), 31–34.
<https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/eduser/article/view/411>

Jares, X. (1990). *El tratamiento de la conflictividad en la institución escolar*. Áreas y Dptos. de Didáctica y O.E.

Jiménez, M., Nieto, A. M., & Lleras, J. (2010). La paz nace en las aulas: Evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y Educadores*, 13(3), 347–359.

Mantilla, B. P., del Pilar Oviedo, M., Hernández, A., & Hakspiel-Plata, M. C. (2015). Intervención educativa con docentes: fortalecimiento de habilidades psicosociales para la vida y hábitos saludables con escolares en Bogotá. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 406–413.
<https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33n3a10>

María Velásquez, A., & Fabián Lizarazo, S. (2020). Transformación de las normas sociales de aula. Evaluación formativa de una intervención basada en juegos. *Voces y Silencios*, 11(1), 89–111. <https://doi.org/10.18175/VyS11.1.2020.5>

Martínez, M. A. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 20(35), 127–142. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.2838>

Medranda, J., Contreras, M., & Obaco, E. (2024). Conflicto escolar frente al desempeño académico. *Alteridad: Revista de Educación*, 19(1), 127–136. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.10>

Mendoza, B. y Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 93-102. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>

Mieles, M. D., Tonon, G., & Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195–225. Pontificia Universidad Javeriana.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Guía No. 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/339480%3AGuia-No-49-Guias-pedagogicas-para-la-convivencia-escolar>

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Estándares Básicos de Competencias* [Estándar de educación]. <https://www.mineduccion.gov.co/standares-basicos-de-competencias>

Ministerio de Educación Nacional. (2022, 26 de octubre). *La importancia de las habilidades socioemocionales para el aprendizaje y la vida*. Colombia aprende. <https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/la-importancia-de-las-habilidades-socioemocionales-para-el-aprendizaje>

Miranda, C. F., Albor L. I., & Rodríguez, K. (2024). Social intervention program for observation and resolution of school conflict in Colombia. *Revista Pensamiento Americano*, 17(34), 1–23. <https://doi.org/10.21803/penamer.17.34.735>

Montero, P., Jaimes, J., & Martelo, R. (2022). Efectos de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico. *Revista de Filosofía*, 39(102), 585-601. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7055128>

Montoya, D. A., Vásquez, N. G., Arango, L., Forgiarini, R., & García, A. A. (2014). Características Cognitivas, Emocionales Y Conductuales De Niños Preescolares Del Programa Buen Comienzo en El Noroccidente De Medellín. *El Ágora USB*, 14(2), 637–645. <https://doi.org/10.21500/16578031.38>

Morcote, O. S., & Guerrero, C. P. (2020). Convivencia escolar en Colombia: una visión jurisprudencial, legal y doctrinal. *Justicia (0124-7441)*, 25(38), 95–111. <https://doi.org/10.17081/just.25.38.4422>

Murrieta, P., Ruvalcaba, N. A., Caballo, V. E., & Lorenzo, M. (2014). Cambios en La Percepción De La Violencia Y El Comportamiento Agresivo Entre Niños a Partir De Un Programa De Habilidades Socioemocionales. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22(3), 569–584.

Navarro, J. J., & Galiana, L. (2015). Prevención Del Conflicto Escolar en Primer Ciclo De Primaria. *Revista Prisma Social*, 15, 562–608.

Observatorio de Violencia Escolar del Valle del Cauca. (2021). *Análisis de conflictos escolares en contextos urbanos: Informe regional 2021*. Universidad del Valle.

OCDE. (2015). *Habilidades socioemocionales y bienestar: Un análisis de los datos de la OCDE sobre habilidades sociales*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Olaya, C, y Morales, C. (2021). *Estrategia pedagógica para la resolución pacífica de conflictos en entornos escolares a través del fortalecimiento de competencias socioemocionales*. Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez, E., & Gutiérrez, D. (2016). El Conflicto en Las Instituciones Escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), 163–180. <https://doi.org/10.35197/rx.12.02.2016.10.ep>

Quiroz, A., Velásquez, Á. M., García, B. E., & González, S. P. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. FUNLAM.

- Rekalde, I., Vizcarra, M.-T., & Macazaga, A.-M. (2018). Indagando en nuevas líneas de acción ante los conflictos escolares. Las Comunidades de Aprendizaje en constante revisión. *Revista de Investigación En Educación*, 16(2), 170–181.
- Rillo, A., de Ocariz, U. S., Lavega, P., Costes, A., & March, J. (2020). Educar la Convivencia Escolar a Través de Juegos Tradicionales de Cooperación-Oposición. *Journal of Sport Psychology / Revista de Psicología Del Deporte*, 29, 45–53.
- Rodríguez, A. (2015). Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de Educación Básica Primaria. Una experiencia desde el contexto de aula. *Revista Katharsis*, 19, 53–72.
- Rodríguez, F. (2012). *Estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias*. Editorial McGraw-Hill.
- Rodríguez, M. A., & Salinas, P. (2018). *La investigación acción participativa y el árbol de problemas: Herramientas para la transformación social*. En E. García (Ed.), *Nuevas perspectivas en investigación social* (pp. 45-67). Editorial Académica.
- Rojas, E y Salamanca, F. (2018). *Estrategia de gestión educativa para mejorar la convivencia escolar*. Ibagué: Universidad del Tolima, 2018.

Sánchez, A., & Pérez, C. (2022). La educación para la ciudadanía y la paz: Nuevos enfoques para la convivencia escolar. *Perfiles Educativos*, 44(2), 105-123.

<https://doi.org/10.18351/pe.v44i2.61156>

Secretaría de Educación Municipal. (2020). *Informe de gestión del Programa de Convivencia Escolar en Cali*. Cali, Colombia: Alcaldía de Cali.

Siegle, D. (2024). *Content analysis*. University of Connecticut: Research Basics.

<https://researchbasics.education.uconn.edu/content-analysis/>

Soria, E., Martínez, J. A., Rodríguez, H., & Montero, I. (2023). Adaptación de una escala de habilidades socioemocionales para profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 87–101.

<https://doi.org/10.6018/reifop.558931>

Suša, R., & Andreotti, V. (2019). Social Cartography in Educational Research. *Oxford Research Encyclopedia of*

Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.528>

Torrego, J. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Narcea Ediciones.

Torres, J. H. Á., Cadavid, J. H. B., Atehortúa, J. C. V., & García, L. A. (2019). Paz y convivencia en los colegios de La Salle del Valle de Aburrá y Medellín.

Revista Lasallista de Investigación, 16(1), 164–186.

<https://doi.org/10.22507/rli.v16n1a1>

UNESCO. (2012). *Educación para la ciudadanía mundial: Temas emergentes y enfoques estratégicos*.

Valdez, R., González, G., & Uranga, M. (2022). Factores Que Intervienen en El Desarrollo De Habilidades Socioemocionales en La Infancia, Un Estudio De Caso. *Ra Ximhai*, 18(1), 103–119.

<https://doi.org/10.35197/rx.18.01.2022.05.rv>

Valencia, F. (2021). *Transformación del conflicto escolar. Una apuesta para el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje*. Universidad de Antioquia.

Anexos

Anexo A. Cartografía social

La cartografía social permite explorar y representar visualmente las relaciones, tensiones y perspectivas dentro de un contexto escolar, haciendo énfasis en las conexiones y relaciones sociales que configuran el espacio educativo (Suša, y Andreotti, 2019).

Esta técnica de obtención de información permitirá alcanzar el objetivo específico de identificar los conflictos escolares desde las interacciones diarias que se presentan dentro del ámbito escolar desde la perspectiva de directivos, docentes, padres de familia, niños y niñas.

Participantes: Directivos, docentes del colegio, padres de familia o acudientes, niños y niñas.

Duración: 2 horas

Roles:

Investigadora	Paola Andrea Ruiz	Nilda Nury Castillo	Camila Andrea Escobar
Rol designado	Facilitadora <ol style="list-style-type: none">1. Presenta la actividad y sus objetivos al grupo.2. Explica las instrucciones para la construcción del mapa.3. Modera las discusiones grupales y la socialización de los mapas.	Apoyo logístico y técnico <ol style="list-style-type: none">1. Se encarga de la preparación del espacio, manejo del tiempo y materiales.2. Maneja el video beam y proyecta la imagen guía del plano de la escuela.3. Apoya a los grupos en caso de dudas o dificultades con la elaboración del mapa.	Observadora y sistematizadora <ol style="list-style-type: none">1. Registra las observaciones y toma nota durante la actividad (interacciones entre participantes, discusiones clave, patrones en los mapas).2. Toma fotografías de los mapas y del proceso para documentación.3. Sistematiza los hallazgos en una tabla o matriz de análisis.

Materiales

- Hojas de papelógrafo o cartulina grande (mínimo 1 por grupo)
- Marcadores de colores
- Post-it o stickers de colores

- Cinta adhesiva
- Video beam y computador
- Imagen del plano general de la institución escolar (en formato digital y en copias impresas)
- Notas adhesivas para anotar observaciones
- Cuaderno o ficha de registro de observaciones para el facilitador (matriz de observación)

Descripción de la actividad

1. Los orientadores de la actividad se presentarán y luego se le pedirá a cada participante que lo haga. Posteriormente, harán una escarapela con sus nombres y se la ubicarán en un lugar visible su cuerpo, hasta que dure la actividad.
2. Se presentan los objetivos de la sesión y la importancia del uso de la cartografía social para construir participativamente teniendo en cuenta las perspectivas de los diferentes participantes.
3. Como introducción se pregunta a los participantes:
 - ¿Qué tipos de conflictos han observado o experimentado?
 - ¿Quiénes participan de los conflictos en la escuela?
 - ¿Dónde creen que se presentan más conflictos en la escuela?
4. Se proyecta una imagen del plano general de la escuela para que los participantes se ubiquen.
5. Se organizan grupos, cada uno conformado por únicamente docentes, directivos, padres de familia y estudiantes.
6. Cada grupo recibe una copia impresa del plano de la institución y una cartulina o papelógrafo en blanco.
7. Sobre la cartulina o papelógrafo, los participantes dibujan su propio mapa escolar, destacando los espacios principales y agregando elementos visuales según sus percepciones.

Para esto tendrán en cuenta algunos símbolos cartográficos como:

- Taza como representación de la cafetería.
- Lápiz como representación de salón de clase.
- B mayúscula como representación de baño.
- Para otras representaciones se usarán las letras en mayúscula.

Como parte de este momento, los participantes escriben breves descripciones de los conflictos observados en cada zona, las cuales serán presentadas en la socialización.

8. Se utilizan post-it de colores para marcar en el mapa las zonas donde se presentan conflictos, identificando con diferentes colores los tipos de problemas:
 - **Color 1:** Conflictos entre estudiantes
 - **Color 2:** Conflictos entre docentes y estudiantes

- **Color 3:** Conflictos entre docentes- directivos
- **Color 4:** Conflictos entre acudientes - estudiantes

Los colores serán asignados durante el desarrollo de la actividad.

9. Socialización de los mapas e identificación de semejanzas.
10. Se preguntan posibles soluciones para reducir los conflictos en los espacios señalados.

Para el proceso de recolección de datos y análisis:

- a. Se recopilan todos los mapas elaborados.
- b. Se toman fotografías de los mapas para su análisis posterior.
- c. Se registran en una tabla los conflictos identificados y sus ubicaciones dentro de la escuela (parte de la recolección de datos y análisis).
- d. Se elabora un resumen con los principales puntos identificados durante la actividad (parte de la recolección de datos y análisis).

Anexo B. Matriz de observación

La matriz de observación es una herramienta estructurada que permite registrar, sistematizar y analizar de manera objetiva las observaciones realizadas en el contexto educativo (Huamán, 2016). Esta matriz está diseñada para observar y registrar cómo se abordan los conflictos escolares desde las perspectivas de la empatía, la autorregulación y las habilidades sociales en la comunidad educativa. Además, permite identificar momentos y comportamientos críticos que contribuyen a la aparición de conflictos, y facilita el análisis de habilidades socioemocionales para la transformación de conflictos, en línea con Goleman y Galtung.

Esta matriz para la caracterización del abordaje de conflictos escolares desde la perspectiva de la comunidad educativa – Adultos se realizará para atender al objetivo específico de caracterizar las maneras como se abordan los conflictos escolares desde la perspectiva de la comunidad educativa (directivos, docentes, padres de familia o acudientes y niños y niñas),

Aspecto observado	Criterios de observación	Indicadores	Comportamientos y momentos críticos	Diario de campo
Empatía	¿Los participantes demuestran comprensión hacia las emociones y perspectivas de los demás?	Comentarios que muestren escucha activa y reconocimiento de emociones ajenas.	Momentos en los que surgen comentarios empáticos y de apoyo.	
	¿Hay disposición para ponerse en el lugar del otro y considerar diferentes puntos de vista?	Menciones sobre ponerse en el lugar del otro; disposición a escuchar historias o perspectivas ajenas.	Situaciones donde la empatía facilita la transformación del conflicto.	
Autorregulación	¿Los participantes pueden gestionar sus emociones durante el diálogo sobre conflictos?	Expresiones verbales y no verbales de calma en momentos tensos.	Instancias donde surgen desacuerdos, pero se manejan sin elevar la tensión.	

	¿Existen momentos de reflexión personal sobre cómo sus acciones impactan en el conflicto?	Referencias a cómo las propias reacciones emocionales influyen en la situación.	Situaciones donde se reconoce la influencia de la propia conducta.	
Habilidades Sociales	¿Los participantes muestran habilidades para colaborar y comunicarse de manera efectiva con otros?	Expresiones de colaboración, disposición para compartir ideas y soluciones.	Interacciones que fomentan el trabajo en equipo para la transformación.	
	¿Hay un uso de habilidades de comunicación asertiva para expresar ideas o preocupaciones?	Observación de frases que demuestren claridad, respeto y asertividad en la comunicación.	Momentos de expresión clara y respetuosa de las necesidades individuales.	
Identificación de Momentos Críticos	¿Qué situaciones o temas parecen desencadenar más reacciones emocionales intensas?	Reacciones emocionales notables en temas específicos (p. ej., seguridad, convivencia, interacción entre grupos).	Episodios específicos que aumentan la tensión en la discusión.	
	¿Cuándo se perciben mayores dificultades para aplicar la empatía, autorregulación o habilidades sociales?	Comentarios o actitudes que sugieren resistencia o limitación en alguna de estas habilidades.	Circunstancias o temas que presentan obstáculos para el uso de habilidades.	
Propuestas de Transformación	¿Qué soluciones o ideas emergen para abordar los conflictos desde una perspectiva de transformación?	Propuestas concretas para mejorar el ambiente escolar y prevenir conflictos.	Momentos en que se plantean estrategias prácticas y constructivas.	
Reflexión Final (Chocolatada)	Al final de la actividad en cada mesa, ¿qué	Resumen de ideas consensuadas y	Compartir las conclusiones con el	

	ideas clave han emergido respecto a los conflictos y su abordaje? ¿Qué habilidades se destacan como necesarias para mejorar?	habilidades a fortalecer según los participantes.	grupo; registrar en el diario de campo.	
--	--	---	---	--

Matriz de observación para la caracterización del abordaje de conflictos escolares desde la perspectiva de la comunidad educativa – Niños y niñas

Aspecto observado	Criterios de observación (pregunta guía)	Indicadores	Comportamientos y momentos críticos	Diario de campo
Empatía	¿Los niños identifican las emociones de sus compañeros en una situación de conflicto?	Capacidad para reconocer las emociones de los demás	Identificación de emociones en los demás y respuesta hacia el compañero.	
	¿Los niños muestran empatía al tratar de entender los sentimientos de otros involucrados?	Expresión de preocupación o interés	Expresión de entendimiento o apoyo al compañero.	
Autorregulación	¿Los niños logran controlar sus impulsos cuando surge un conflicto (por ejemplo, en lugar de responder agresivamente, se retiran o buscan una solución)?	Control de impulsos	Momento en el que el niño enfrenta el impulso de actuar agresivamente y elige otra acción	
	¿Los niños logran reflexionar sobre la situación antes de actuar? ¿Pueden verbalizar lo que sintieron o pensaron antes de reaccionar?	Reflexión sobre la situación	Cuando el niño verbaliza su proceso de reflexión antes de actuar	
Habilidades Sociales	¿Los niños buscan soluciones cooperativas al conflicto, o piden	Habilidad para resolver conflictos de forma colaborativa	Momento en el que los niños buscan una	

	ayuda cuando no logran solucionarlo por sí mismos?		solución colaborativa al conflicto	
	¿Los niños escuchan activamente a los demás y respetan sus opiniones durante la transformación de conflictos?	Escucha activa y respeto	Escucha activa durante el conflicto o en la propuesta de solución	
Reconocimiento Emocional (tarjetas)	¿Los niños identifican y expresan cómo se sienten frente a las tarjetas de conflicto mediante el uso de tarjetas de emociones?	Identificación y expresión de emociones	Momento en el que el niño escoge una tarjeta que representa cómo se siente	
	¿La tarjeta elegida refleja el comportamiento observado?	Coherencia entre emociones y acciones	Coincidencia o discrepancia entre el sentimiento expresado y la acción observada	
Transformación del Conflicto	¿Los niños perciben el conflicto como una oportunidad para mejorar sus relaciones o resolver problemas de forma pacífica?	Capacidad de ver el conflicto como una oportunidad de aprendizaje	Momento en el que los niños cambian su perspectiva del conflicto hacia una solución o mejora de la relación	
	¿Se observa algún intento de reparación o compensación por parte de los niños involucrados en el conflicto?	Adopción de acciones reparadoras	Momento en el que un niño toma una acción proactiva para reparar el daño causado durante el conflicto	

Anexo C. Grupo focal “chocolatada”

Técnica para recoger información de manera ágil y que posibilita dar respuesta a temas en poco tiempo y de manera rigurosa. Con este se propone atender al objetivo específico de caracterizar las maneras como se abordan los conflictos escolares desde la perspectiva de la comunidad educativa (directivos, docentes, padres de familia o acudientes). Se considera el grupo focal porque en un entorno interactivo y dinámico, conoceremos las percepciones y actitudes de los participantes puesto que pueden compartir sus pensamientos, interactuar con los otros participantes y ahondar sobre sus respuestas.

Participantes: 2 directivos, 4 docentes del colegio y 10 padres de familia o acudientes

Duración: 40 y 60 minutos

Investigadora	Nilda Nury Castillo	Paola Andrea Ruiz	Camila Andrea Escobar
Rol designado	<p>Facilitadora</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presenta la actividad y sus objetivos al grupo. 2. Explica las instrucciones para el desarrollo de la actividad. 3. Modera las discusiones grupales y la socialización de los resultados. 	<p>Apoyo logístico y técnico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se encarga de la preparación del espacio, manejo del tiempo y materiales. 2. Maneja el video beam y proyecta la frase “Transformación de conflicto”. 3. Apoya a los grupos en caso de dudas o dificultades con la elaboración del mapa. 	<p>Observadora y sistematizadora</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Registra las observaciones y toma nota durante la actividad (interacciones entre participantes, discusiones clave). 2. Toma fotografías mientras los participantes discuten sobre el tema. 3. Sistematiza los hallazgos en una tabla o matriz de análisis.

Materiales:

- Lapiceros
- Marcadores
- Papel craft
- Post-its
- Sillas
- Mesas
- Chocolate
- Leche

- Vasos desechables

Descripción de la actividad.

1. Iniciaremos dando la bienvenida a los participantes y socializando el objetivo de encuentro.
2. Los orientadores de la actividad se presentarán y luego se le pedirá a cada participante que lo haga. Posteriormente, harán una escarapela con sus nombres y se la ubicarán en un lugar visible su cuerpo, hasta que dure la actividad.
3. Se les preguntara a los participantes cuáles son sus expectativas para esta actividad.
4. Se preguntará a los participantes de qué manera les gusta consumir le chocolate, si lo han preparado, como lo preparan.
5. Se ofrecerá la taza de chocolate mientras lo degustan, se proyectará la siguiente frase: **Transformación de conflicto**. Se abrirá un espacio de 15 minutos para que los participantes expresen a que hace referencia esta frase.
6. Seguidamente, se pedirá a los participantes que se desplacen por el espacio y se agruparán según la consigna hasta que queden de siete participantes. (por cada consiga las personas que armen grupos, deben ser diferentes y de diferentes roles).
7. Una vez estén los tres grupos de siete participantes (un directivo, un docente, tres niños y dos padres de familia) se les pedirá que se ubiquen alrededor de la mesa
8. En cada mesa habrá una pregunta y los participantes deberán reflexionar en función de ella y escribir su respuesta en el papel Kraft que se encuentra en la mesa
9. Cada grupo contara con diez minutos para hacer su reflexión y al escuchar la señal, deberán pasar a otra mesa hasta completar la rotación por las tres mesas.

¿Cómo percibes los conflictos que surgen en el entorno escolar y cuáles crees que son las principales causas de estos conflictos?

¿Qué estrategias se utilizan dentro de la comunidad educativa para resolver los conflictos entre estudiantes, y cómo consideras que estas estrategias han sido efectivas?

¿De qué manera la comunidad educativa (docentes, directivos, padres, estudiantes) colabora para prevenir o intervenir en los conflictos escolares?

10. Al finalizar la rotación por las mesas, nos tomaremos un espacio de socialización de respuestas y una reflexión en torno a los resultados.
11. Agradeceremos a las personas por su participación y por todos los aportes que se hicieron y les invitaremos a un próximo encuentro de ser necesario.
12. Se realiza el mismo proceso de recolección de datos y análisis.

Anexo D. Taller reflexivo “juego de roles”

Con el fin de alcanzar el objetivo específico de caracterizar las maneras como se abordan los conflictos escolares desde la perspectiva de la comunidad educativa (niños y niñas), se considera el grupo focal dado que los niños a esta edad expresan de manera espontánea su cotidianidad. Mediante el taller reflexivo: juego de roles, al tiempo que se divierten los niños, podrán dejar al descubierto las diferentes situaciones pro las cuales atraviesan y que, tal vez, no han tenido la oportunidad de expresarla con sus padres o docentes.

Participantes: niños y niñas

Duración: 40 a 50 minutos

Investigadora	Nilda Nury Castillo	Paola Andrea Ruiz	Camila Andrea Escobar
Rol designado	Facilitadora 1. Presenta la actividad y sus objetivos al grupo. 2. Explica las instrucciones para el desarrollo de la actividad. 3. Modera las discusiones grupales y la socialización de los resultados.	Apoyo logístico y técnico 1. Se encarga de la preparación del espacio, manejo del tiempo y materiales.	Observadora y sistematizadora 1. Registra las observaciones y toma nota durante la actividad (interacciones entre participantes, discusiones clave). 2. Toma fotografías mientras los participantes discuten sobre el tema. 3. Sistematiza los hallazgos en una tabla o matriz de análisis.

Materiales:

- Cuaderno
- Papel bond

Descripción de la actividad:

1. Se saluda a los estudiantes y se invita a participar del juego “agua de limón” con el objetivo de formar dos grupos
2. Uno de los grupos se desplazará al coliseo donde se les explicará que vamos a realizar un juego que se llama “Juntos lo podemos resolver”
3. Se presentará la una situación y en equipo deben pensar en la solución. Para ello, el grupo focal se subdivide en dos grupos (3 o 4 participantes).
4. A cada grupo se le entregara una situación a resolver escrita en una hoja de papel bond

Grupo 1 estamos jugando en la cancha y un compañero quiere el balón con el que están jugando los otros niños. Este se enoja y toma el balón por la fuerza y al final se pelean por el balón. ¿cómo lo podemos solucionar?

Grupo 2: La profesora nos llevó al patio para entregarnos un refrigerio. Debíamos ir en la fila del trencito. Uno de los niños quería estar adelante y, sin importar que ya la fila estaba organizada, se ubicó de primero en la fila y esto generó que el niño que estaba de primero en la fila, lo agrediera físicamente. ¿Como crees que lo podemos solucionar?

Grupo 3: Imagínate una escena en el colegio, donde hay un conflicto. Lo van a dramatizar y muestran también la solución.

5. Cada grupo dramatizara la situación y se tomara nota de las formas en los que se resolvió del conflicto. Para ello harán uso de los materiales que se ha dispuesto para el desarrollo de la actividad

Al finalizar se hace una reflexión en torno a las diferentes maneras de abordar una situación de conflicto sin necesidad de tener que llegar a la agresión física o verbal.

Anexo E. Árbol de problemas

El árbol de problemas es una técnica interactiva para identificar y comprender las causas y efectos de un problema específico dentro de un contexto social (Rodríguez y Salinas, 2018).

Esta técnica permite obtener información para lograr el objetivo específico de proponer acciones que aporten a la promoción de las habilidades socioemocionales para la transformación de los conflictos escolares.

Participantes: Directivos, docentes del colegio, padres de familia y/o acudientes.

Duración: 2 horas (Divididas en bloques cortos para mantener su atención).

Materiales

- Pliegos de cartulina
- Marcadores de colores
- Post-its
- Cinta adhesiva
- Temperas
- Imágenes decorativas

Investigadora	Paola Andrea Ruiz	Nilda Nury Castillo	Camila Andrea Escobar
Rol designado	<p>Facilitadora</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Da la bienvenida al grupo y presenta la actividad, explicando el objetivo de la construcción del árbol de problemas. 2. Detalla el propósito de la actividad y cómo la construcción del árbol de problemas se relaciona con los temas que se van a tratar. 3. Se asegura que los participantes comprendan bien las instrucciones y coordina el ritmo de la actividad. 4. Facilita las discusiones grupales y guía la socialización de lo 	<p>Apoyo logístico y técnico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se encarga de preparar el espacio físico, equipo y materiales necesarios, asegurándose que todo esté listo para el desarrollo de la actividad. 2. Brinda apoyo técnico en caso de que haya dificultades con los materiales durante la actividad. 3. Ofrece apoyo directo a los 	<p>Observadora y sistematizadora</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Registra todas las interacciones entre los participantes, tomando nota de las discusiones clave que surjan durante la actividad. 2. Observa cómo los participantes construyen el árbol de problemas y toma nota sobre los patrones que se presentan en lo construido por los participantes. 3. Toma fotografías del proceso de construcción del árbol de problemas para documentar la actividad. +

	logrado en la construcción del árbol de problemas.	grupos que tengan dudas en la construcción y desarrollo de la actividad, ayudando a resolver situaciones de forma práctica.	4. Sistematiza los hallazgos de la actividad en una matriz de análisis. Organizando la información para futuros análisis o conclusiones sobre la actividad.
--	--	---	---

Descripción de la actividad

Introducción (15 minutos)

1. Cuenta el siguiente cuento: *“Había un árbol en el colegio que estaba triste porque los niños no se llevaban bien. Había muchas discusiones y siempre los maestros debían intervenir, el árbol se sentía triste porque cada que había una discusión se le caían las hojas, necesitamos ayudarlo a entender por qué pasa eso y cómo solucionarlo, además, necesitamos que pueda recuperar sus hojas y su alegría”.*
2. Se explica el objetivo de crear un "árbol de problemas" para caracterizar las maneras como se abordan los conflictos escolares desde la perspectiva de la comunidad educativa.
3. Se presenta a los participantes el concepto del árbol de problemas:

Las raíces = Los pies del árbol, que representa las causas

El tronco = El cuerpo del árbol, identifica el conflicto principal

Las ramas = Los brazos del árbol, muestran sus efectos en el ambiente escolar.

Identificar el problema central (20 minutos)

1. Se socializa con los participantes la siguiente pregunta: ¿Qué problema hace que nuestro árbol esté triste?
2. Se escriben las respuestas de los participantes en una cartulina, los participantes votan para elegir cual consideran es el problema principal.
3. Creamos el tronco del árbol con el problema elegido.

Trabajo en grupo (40 minutos)

Se divide el grupo en tres subgrupos.

Grupo 1: (Raíces) - ¿Por qué creen que pasa esto?, escriben cada causa en un Post-it verde y con este se formarán las raíces.

Grupo 2: (Ramas) - ¿Qué pasa después de que ocurre el problema?, escriben cada efecto en un Post-it rojo y con este se formarán las ramas.

Grupo 3: (Frutos) - ¿Qué podemos hacer para que el árbol esté feliz?, escriben las soluciones en Post-it amarillo y con estos se formarán los frutos.

Presentación y reflexión (30 minutos)

1. Cada grupo explica su parte del árbol, se usará un micrófono *mágico* para dar la palabra.
2. Cada grupo pega los Post-it en la parte que corresponde para formar el árbol, se da espacio para que decoren a su gusto.
3. Se invita a participar con las siguientes preguntas: ¿Cómo se siente el árbol ahora que sabemos sus causas y soluciones?, ¿Qué podemos hacer mañana para que nuestras relaciones sean más respetuosas y amenas?

Cierre (15 minutos)

1. Cada participante coloca su mano pintada con témpera alrededor del árbol como “hojas nuevas” (simbolizando su compromiso).
2. Se entregará una mención de participación titulada “Experto en la transformación de conflictos”.
3. Se brinda agradecimiento a los participantes, cierre de la actividad.

Anexo F. Permiso Institucional

Santiago de Cali 20-01-2025

Asunto: Autorización para realizar investigación en el Colegio [REDACTED]

A quien corresponda:

Somos [REDACTED], movimiento de educación popular y promoción social, con 52 años de presencia en la región y ciudad, desde el acompañamiento e incidencia educativa y comunitaria para niñas, niños, jóvenes, adultos y adultos mayores en los territorios con mayores vulneraciones en el Oriente y ladera de nuestra ciudad.

Por medio de la presente, autorizamos la realización de la investigación titulada:

“Estrategia educativa basada en habilidades socioemocionales para la transformación de conflictos escolares” en el [REDACTED], ubicado en la comuna 14 de Santiago de Cali.

Este trabajo de grado, enfocado en el diseño de una estrategia educativa basada en habilidades socioemocionales, busca contribuir a la transformación de conflictos escolares mediante el desarrollo de habilidades como la empatía, la autorregulación y las habilidades sociales. Su propósito está alineado con nuestra misión de fomentar espacios de aprendizaje que promuevan la convivencia sana y el desarrollo integral de los estudiantes.

Estamos convencidos de que esta iniciativa fortalecerá las dinámicas escolares, mejorando las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa y generando un impacto positivo en el entorno escolar.

Nuestro compromiso es brindar el acompañamiento y los recursos necesarios dentro de nuestras capacidades, asegurando que estas acciones no interfieran con las actividades regulares del colegio.

Agradecemos su interés en resaltar el papel de las habilidades socioemocionales para la transformación de conflictos, lo que contribuirá de manera positiva en la construcción de una sociedad más empática.

Quedamos atentos a cualquier requerimiento adicional.

Cordialmente,

Anexo G. Consentimiento informado para participación en investigación

Estimado(a) acudiente,

Desde la asignatura **TRABAJO DE GRADO II**, a cargo de la docente **MYRIAN JANNETH ROMÁN MUÑOZ**, las estudiantes **CAMILA ANDREA ESCOBAR ESCOBAR, NILDA NURY CASTILLO QUIÑONEZ** y **PAOLA ANDREA RUIZ VÁSQUEZ**, de la **Pontificia Universidad Javeriana Seccional Cali**, están desarrollando la investigación titulada: "**Estrategia educativa basada en habilidades socioemocionales para la transformación de conflictos en un colegio de Cali**". Este estudio busca diseñar una estrategia educativa para mejorar la convivencia escolar y ayudar a resolver conflictos de manera pacífica en entornos vulnerables.

¿En qué consiste la investigación?

Se invita a usted y a su hijo/a a participar en actividades diseñadas para fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Estas actividades incluyen:

- **Dibujos y mapas sobre su entorno escolar (cartografía social)**, para conocer sus percepciones sobre la convivencia en la escuela.
- **Conversaciones guiadas y reflexivas (talleres reflexivos)**, donde los estudiantes compartirán experiencias y buscarán soluciones a problemas de convivencia.
- **Ejercicio de identificación de problemas y soluciones (árbol de problemas)**, donde se analizarán situaciones de conflicto y se explorarán formas de resolverlas.

Las actividades se realizarán durante los descansos y en algunas horas de clase, con una duración aproximada de una hora por sesión. Esto no afectará el desarrollo de sus clases regulares.

Beneficios y posibles riesgos:

Su hijo/a podrá beneficiarse de este estudio mediante el desarrollo de habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la transformación pacífica de conflictos. Además, los resultados de la investigación serán socializados con la comunidad educativa, permitiendo que todos se beneficien de las estrategias diseñadas. Como posible riesgo, algunas actividades pueden llevar a que los estudiantes reflexionen sobre situaciones de conflicto que podrían generar incomodidad emocional. En estos casos, el equipo investigador brindará acompañamiento y apoyo para asegurar su bienestar.

Derechos y condiciones de participación:

- La participación de usted y su hijo/a en este estudio es **VOLUNTARIA** y **LIBRE**.
- La información recopilada será **CONFIDENCIAL** y se protegerá utilizando códigos en lugar de nombres.

- En cualquier momento, usted podrá **solicitar información** sobre el avance del estudio.
- Puede **retirar a su hijo/a de la investigación en cualquier momento**, sin necesidad de justificación.
- El equipo investigador también podrá finalizar la participación en caso necesario, explicándole las razones.
- No se otorgará ningún beneficio económico ni se solicitará ningún gasto para participar en el estudio.

Normativa y respaldo legal:

Este estudio se desarrolla en cumplimiento de las siguientes leyes:

- **Ley 115 de 1994** (Ley General de Educación): Promueve el desarrollo integral de los estudiantes.
- **Ley 1620 de 2013**: Regula la convivencia escolar y los derechos de los estudiantes.

Firma del consentimiento informado

Si ha comprendido toda la información y no tiene dudas, le invitamos a firmar este documento para autorizar su participación y la de su hijo/a en la investigación. Su firma indica que está de acuerdo con la realización de las actividades mencionadas dentro del estudio.

Yo, _____, identificado con CC _____ declaro que he sido informado(a) de los objetivos, fines del presente estudio a realizar por estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Y obrando en forma **AUTÓNOMA Y CONSCIENTE, ACEPTO** la participación en esta investigación de mi hijo/a, con el nombre _____, e identificado con TI _____. Se firma a los días ____ del mes _____ del año 2025.

Firma: _____

Nombre del niño o niña: _____

Fecha: ____/____/2025

Firma del docente director
encargado/a

**NOMBRE DEL DOCENTE-
DIRECTOR ENCARGADO/A
CÉDULA DE CIUDADANÍA**

**CARGO
CORREO
OFICINA
TELÉFONO**

Anexo H. Asentimiento informado

¡Hola!

Queremos contarte algo especial. Somos **CAMILA ANDREA ESCOBAR ESCOBAR, NILDA NURY CASTILLO QUIÑONEZ y PAOLA ANDREA RUIZ VÁSQUEZ** un grupo de estudiantes de la **Pontificia Universidad Javeriana de Cali** y estamos realizando un estudio para ayudar a que los niños y niñas puedan convivir mejor en la escuela y resolver conflictos de forma pacífica.

Te invitamos a participar en actividades divertidas donde podrás contar cómo te sientes en el colegio y compartir ideas para mejorar la convivencia. Estas actividades incluyen:

- **Observar cómo interactúan los compañeros en el colegio**, para entender mejor las relaciones entre los niños y niñas.
- **Conversar sobre situaciones cotidianas en la escuela**, buscando soluciones juntos.
- **Identificar problemas y pensar en formas de resolverlos**, con ayuda de actividades dinámicas.

Cada sesión durará aproximadamente una hora y se realizará durante el descanso o en algunas clases sin afectar tus otras actividades escolares.

¿Por qué participar?

- Podrás aprender a resolver conflictos de una manera tranquila y respetuosa.
- Ayudarás a que el colegio sea un lugar mejor para todos.
- Compartirás tus ideas y experiencias con otros compañeros.

¿Es obligatorio participar? ¡No! Tu participación es completamente **voluntaria**.

Puedes decidir si quieres formar parte del estudio y también puedes dejar de participar en cualquier momento si ya no quieres continuar. No te preocupes, siempre respetaremos tu decisión.

¿Qué pasará con tu información?

- Todo lo que compartas será **confidencial**, lo que significa que no diremos tu nombre. En su lugar, usaremos un código especial para proteger tu identidad.
- Puedes pedir información sobre la investigación cuando quieras.

¿Tendrás que pagar algo? No, participar en esta investigación no tiene ningún costo y tampoco recibirás dinero por hacerlo. Lo importante es que disfrutes de la experiencia y aprendas nuevas maneras de mejorar la convivencia en la escuela. Si tienes alguna duda, puedes preguntarnos. Si decides participar, por favor firma este documento para que sepamos que estás de acuerdo.

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: ____ de _____ de 2025

Anexo I. Protocolo de atención en crisis

FORMATO PROTOCOLO DE ATENCIÓN EN CRISIS EN EL MOMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

FECHA: 04 febrero 2025	SEMESTRE ACADÉMICO: 2025-1
PROGRAMA ACADÉMICO: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
NOMBRE ASIGNATURA: TRABAJO DE GRADO II	
NOMBRE ESTUDIANTE: CAMILA ANDREA ESCOBAR ESCOBAR	CODIGO: 8987764
NOMBRE ESTUDIANTE: NILDA NURY CASTILLO QUIÑONEZ	CODIGO: 8957092
NOMBRE ESTUDIANTE: PAOLA ANDREA RUIZ VASQUEZ	CODIGO: 8990342

Elaborado por: Grupo de Investigación Bienestar, Trabajo, Cultura y Sociedad (BITACUS) Pontificia Universidad Javeriana de Cali

A continuación, se presenta un plan de apoyo para la intervención en crisis y remisión a soporte profesional, que debe ser desarrollado por los/as investigadores en caso de que alguno de los participantes del estudio, presente una crisis durante el desarrollo de: las entrevistas, grupos focales y requiera acompañamiento psicológico.

Se resalta que la estrategia a implementar contará con el apoyo de la red de servicios salud cercanos al colegio, el servicio de seguro estudiantil y/o el servicio personal de cada participante; las investigadoras actuarán, en caso de ser necesario, como un canal de orientación para el acceso a estos servicios.

Adicionalmente, se deja claro que el propósito de este protocolo de atención en crisis es tener las instrucciones y ruta de apoyo, para remitir al participante y que sea atendido en la red de IPS que atienden las EPS, en tal sentido, se informan los contactos de los consultorios Psicológicos gratuitos de la ciudad y el contacto de Psicólogos del colegio en caso de ser necesario.

Contactos del Servicio Psicología de IPS

EPS	IPS	Teléfono	Dirección
SOS	Comfandi Morichal	317 2178961	CI 54 #42-25
COMFENALCO	Comfenalco	(602) 886 2727/ 3232042045	CRA 42A # 5C -28

SEGURO DE VIDA DEL ESTADO	IPSAUD	4365309/4262407	Cra 28F N72U-62 Poblado 1
----------------------------------	---------------	------------------------	--------------------------------------

Contacto de Psicólogos accesibles para los participantes:

Nombre	Teléfono
Lady Katherine Rodríguez	3153488447
Johanna Vélez Londoño	3137287126
Katerin Castro Granja	3122405166

Plan de apoyo:

Durante el desarrollo de la recolección de la información, las investigadoras estarán atentos a las manifestaciones que puedan presentar los participantes y en caso de observar que la persona requiere alguna atención profesional, seguirá los siguientes pasos:

1. Apagar la grabación de audio o suspender la aplicación del instrumento de recolección de información.
2. Determinar la necesidad prioritaria del participante (observando los signos físicos y psicológicos que requieran atención).
3. Realizar una contención emocional, teniendo en cuenta la necesidad evidenciada (tomar agua, respirar, preguntas de contención).
4. Comunicarse con la Orientadora Escolar para analizar el caso y determinar si el participante requiere o no acompañamiento psicológico y si puede o no continuar con el desarrollo de las entrevistas.
5. En caso de que el estudiante requiera acompañamiento psicológico, se apartará a la enfermería donde la Orientadora Escolar realizará el respectivo acompañamiento y lo remitirá a la entidad de salud a la que pertenezca el participante.
6. Se realizará un seguimiento personal o telefónico del proceso.
7. En caso de que el participante manifieste su disposición a continuar en el estudio, y de que el equipo de investigadores lo considere pertinente, se convendrá una nueva cita para reanudar el proceso de recolección de información. De lo contrario, el participante puede abandonar el proceso sin que sea expuesta a ninguna repercusión.

FIRMA ESTUDIANTE:	
FIRMA ESTUDIANTE:	
FIRMA ESTUDIANTE:	

Anexo J. Escalera de la Convivencia



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Cali

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Ciencias Sociales
Maestría en Educación

Estrategia educativa Escalera de la Convivencia

Estudiantes: Nilda Nury Castillo Quiñonez, Camila Andrea Escobar Escobar y Paola Andrea Ruiz Vásquez

El propósito de Escalera de la Convivencia es fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes de segundo de primaria de un colegio del oriente de Cali, enfocándose en el desarrollo de la empatía, la autorregulación emocional y las habilidades sociales para la transformación de los conflictos escolares. Esto a través de situaciones reales y retos positivos, los estudiantes aprenderán a reconocer distintas formas de comunicación (asertiva, agresiva y pasiva) y a proponer soluciones adecuadas que favorezcan la convivencia escolar.

La Escalera de la Convivencia es un juego pedagógico estructurado en un tapete de 40 casillas numeradas, donde cada una promueve el aprendizaje socioemocional a través de tres dinámicas: **situaciones de conflicto escolar** (para reflexionar sobre causas y consecuencias), **retos positivos** (que ejercitan empatía y cooperación) y **casillas especiales** (que, al avanzar o retroceder, fomentan la autorregulación mediante preguntas como ¿Por qué retrocedí? ¿Cómo mejorar?). Así, el juego trasciende lo lúdico para convertirse en un espacio de reflexión crítica y práctica de habilidades clave para la convivencia."

Los jugadores usarán un dado grande para avanzar y, dependiendo de la casilla en la que caigan, tendrán que resolver la situación o cumplir el reto que se les presente.

Contenido del juego:

- Un dado grande.
- Un tapete cuadrado de 4 metros cuadrados, dividido en 40 casillas enumeradas del 1 al 40. Donde el 1 representa el punto de partida y el 40 la llegada.
- 6 fichas grandes de diferente color (azul, verde, rojo, amarillo, naranja, negro)
- 20 tarjetas con situaciones de conflicto escolar. En un costado el número de la tarjeta (casilla) y en el otro costado la situación con las opciones de respuesta.
- 10 tarjetas de retos. En un costado el número de la tarjeta (casilla) y en el otro costado el reto.

- 8 tarjetas especiales. En un costado el número de la tarjeta (casilla) y en el otro costado la instrucción a seguir.
- 3 tarjetas de descripción de los personajes (Maxy, Ruggy y Timmy).
- 1 tarjeta con instrucciones en un costado y reglas en el otro costado.
- 1 tarjeta blanca (Pacífica).

Las instrucciones son:

1. **Organización.** Los estudiantes jugarán en grupos de 4 a 6 personas, desarrollando competencias de trabajo en equipo. Cada grupo elegirá una ficha de color que los represente, asignando significados a los colores según sus preferencias o valores (por ejemplo, el verde podría simbolizar esperanza en la resolución pacífica de conflictos, el rojo representaría la energía para superar desafíos, etc.). Esta selección fomentará su identidad grupal y compromiso con el juego.
2. **Inicio.** Un jugador de cada equipo tira el dado; quien saque el número más alto empieza. El turno seguirá en sentido de las manecillas del reloj.
3. **Turno.** Un integrante del grupo lanza el dado y avanza su ficha el número correspondiente de casillas. Los jugadores deberán turnarse de manera organizada según el número asignado a cada uno (identificado con una etiqueta), lo que les permite desarrollar habilidades esenciales como: el respeto por los turnos y normas establecidas, la paciencia mientras espera su oportunidad, la organización y coordinación grupal y la equidad en la participación de todos los miembros.
4. **Resolución:** Las casillas de conflicto escolar presentan situaciones cotidianas que se analizarán a través de tres personajes didácticos, cada uno representando un estilo comunicativo diferente (asertivo, agresivo y pasivo). Se asignará aleatoriamente uno de estos personajes a cada jugador cuando caiga en dicha casilla, fomentando así la comprensión empática de diversas perspectivas en la resolución de conflictos.
 - **Maxy (Comunicación Asertiva):** Siempre sabe lo que quiere y lo dice con respeto, no grita, le gusta hablar de forma tranquila y clara, y no tiene miedo de expresar sus opiniones.
 - **Ruggy (Comunicación Agresiva):** Habla sin pensar, no escucha a los demás, a veces lastima con sus palabras o acciones, y se frustra si no consigue lo que quiere.
 - **Timmy (Comunicación Pasiva):** Tiene miedo de hablar, prefiere quedarse en silencio, aunque no esté de acuerdo, y a veces se siente triste porque no le escuchan.
 - a. El jugador debe escoger entre tres opciones de respuesta la que corresponde al estilo de comunicación del personaje asignado.
 - b. Si responde correctamente, permanece en la casilla; si se equivoca, retrocede una casilla.

5. **Retos positivos.** Estas casillas proponen acciones concretas (como elogiar a un compañero o incluir a otros) que desarrollan competencias socioemocionales específicas: empatía, habilidades sociales, autorregulación, fortaleciendo así la convivencia escolar.
6. **Casillas especiales.** Las casillas especiales contienen instrucciones diseñadas para reforzar competencias socioemocionales específicas a través de consecuencias lógicas:

"¡Gran gesto! Avanza 2 casillas":

Refuerza la empatía, vinculando acciones positivas con recompensas simbólicas.

"Te dejaste llevar por la rabia. Retrocede 3 casillas":

Fomenta la autorregulación al reflexionar sobre consecuencias de actitudes impulsivas.

"Ayudaste a alguien. Tira el dado de nuevo":

Promueve las habilidades sociales, valorando el apoyo mutuo.

7. **Ganador.** El primer grupo en alcanzar la casilla 40 será reconocido por haber demostrado competencias clave durante el juego:

Autorregulación: Al respetar turnos y aceptar consecuencias (ej: retroceder casillas sin protestar).

Empatía: Al considerar las respuestas y emociones de sus compañeros durante los conflictos.

Habilidades sociales: Al colaborar para resolver retos y comunicarse asertivamente.

Las reglas del juego refuerzan estas competencias:

Respetar opiniones y respuestas → **Empatía** (reconocer perspectivas ajenas).

Escuchar con atención → **Habilidades sociales** (escucha activa).

No adelantar turnos → **Autorregulación** (control de impulsos).

Llegar con el número exacto → **Habilidades sociales** (tolerancia a la frustración y trabajo en equipo).

Algunas reglas del juego buscan simular situaciones reales de convivencia escolar donde los conflictos requieren respuestas reflexivas. Estas reglas adicionales no son "excepciones", sino oportunidades pedagógicas para reforzar habilidades como la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos, enmarcadas en situaciones que pueden surgir durante el juego.

1. **Si un grupo se rehúsa a realizar un reto positivo → Retrocede 2 casillas**
 - a. *Competencias trabajadas:*
 - Autorregulación (aceptar consecuencias de su negativa)
 - Habilidades sociales (entender que las acciones grupales impactan en todos)
 - b. *Reflexión pedagógica: "¿Por qué evitar ayudar afecta al equipo?"*
2. **Si hay conflictos durante el juego → Se activa la tarjeta 'Pacífica' (pausa)**

- a. *Competencias trabajadas:*
 - Empatía (escuchar al otro durante la pausa)
 - Autorregulación (detenerse antes de escalar el conflicto)
- b. *Reflexión pedagógica: "¿Cómo retomar el juego sin lastimar a otros?"*

El juego codifica los conflictos documentados mediante tres dimensiones alineadas con las competencias investigadas: personajes que ejemplifican estilos comunicativos (Alberti & Emmons, 2017), desarrollando habilidades sociales (asertividad) y empatía (comprensión de perspectivas); ejercicios de metacognición que fortalecen la autorregulación (reflexión sobre acciones propias); y propuestas de solución que integran las tres categorías (**empatía** para diseñar alternativas, **habilidades sociales** para comunicarlas y **autorregulación** para evaluar su viabilidad). Así, operacionaliza el principio de transformabilidad (Carranza, 2018) vinculando teoría y práctica. A continuación, se presentan las situaciones de conflicto escolar descritas en las 20 tarjetas y las opciones de respuesta de cada situación, recordando que en cada una el grupo deberá pensar cómo actuaría el personaje asignado al azar (asertivo, agresivo o pasivo).

<p>Estoy de primero en la fila de la tienda y un compañero me quita el puesto.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Disculpa, yo estaba de primero en la fila. ¿Puedes por favor respetar mi turno?" 2. ¡Oye, quítate! ¡Yo estaba aquí primero! 3. Me quedo callado, me hago a un lado y dejo que el compañero se quede con el puesto. 	<p>Mi equipo perdió el partido de futbol; me enojé por eso y me peleé con mis compañeros.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estoy muy enojado, pero no quiero pelear, toca mejorar para el próximo. 2. ¡Todo es culpa de ustedes! ¡No sirven para nada! 3. No opino nada, me alejo del grupo. 	<p>Se me cayó el cuaderno de mi compañero en un charquito y sin querer se dañó una hoja</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Perdón, fue un accidente, te puedo ayudar a secarlo o copiar de nuevo. 2. ¡eso no fue mi culpa, ponga cuidado con sus cosas! 3. Me voy corriendo para que nadie me descubra. 	<p>Mis amigos estaban en el patio salón y cunado me acerque estaba diciendo cosas feas de mí.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Me siento incomodo, pero no les presto atención y sigo jugando. 2. Les grito ¡son unos falsos, no me vuelvan a hablar nunca! 3. Finjo no escuchar nada y me alejo para estar solo. 	<p>Un amigo dijo que ya no es mi amigo y no me dice por qué.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Me acerco y le pregunto ¿Que sucedió? 2. Pues mejor, ¡ni quiero ser tu amigo! 3. No le pregunto nada, es su decisión.
<p>Discutiste con un compañero porque no te prestó el balón en el descanso.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es su balón y está bien, pero pienso que puede compartir. 2. Le grito "Ojalá se te dañe el balón" 	<p>Un compañero rompió una de mis cosas y no pidió disculpas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le digo que me debe reponer lo que me daño y disculparse. 2. Le digo "¡Que tonto, mira lo que hiciste!" 	<p>Se armó una discusión sobre quién ganó un juego en el patio salón y me lastimaron un dedo de la mano.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les digo que no hay que pelear y les muestro que me lastimaron. 	<p>Estaba desarrollando mi examen y me di cuenta de que alguien copió mis respuestas en el examen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le digo: "No está bien que copie, si necesita ayuda le puede preguntar al profe". 	<p>Mi compañero de equipo no me dejó participar en la actividad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "Yo también quiero participar. Somos un equipo." 2. "¡Tú no mandas aquí! ¡Ahora

<p>3. Busco otro juego pues no es mi balón.</p>	<p>3. Recojo mis cosas y lloro pues era de mis favoritas.</p>	<p>2. Les gripo que ¡siempre quieren ganar con trampa! 3. Me sobo el dedo en silencio y voy al baño a revisarme.</p>	<p>2. Le digo al profe que está copiando que es un tramposo. 3. Me hago el que no me di cuenta.</p>	<p>tampoco quiero jugar!" 3. No insisto y me voy.</p>
<p>Un compañero se sentó en el pupitre que yo había elegido.</p> <p>1. "Yo había cogido ese puesto. ¿Podemos hablarlo?" 2. ¡Quítate de ahí! ¡Ese puesto es mío!" 3. Busco otro puesto, aunque no me guste la idea.</p>	<p>Mis compañeros me pidieron los colores prestados, pero yo no los quiero compartir.</p> <p>1. Hoy no quiero prestar mis colores porque los necesito todos. 2. "¡No les voy a prestar nada! ¡pinten con los suyos!" 3. Guardo los colores y no digo nada.</p>	<p>Mis amigos se rieron de mi porque traje la tarea diferente.</p> <p>1. No me gusta que se rían de mí. Me esforcé. 2. ¡Ustedes no saben nada! ¡Mi tarea está mejor que la de ustedes!" 3. Guardo mi tarea sin mostrarla.</p>	<p>Me equivoqué al pasar el balón y mis amigos se enojaron conmigo.</p> <p>1. Lo siento, me equivoqué." 2. ¡Por su culpa perdimos! ¡No sabe jugar!" 3. No sigo jugando.</p>	<p>Un amigo no me dejó jugar a su juego favorito.</p> <p>1. "¿Me gustaría jugar, me dejan?" 2. Pus yo tampoco quiero jugar tu juego. Eso no es divertido. 3. Se queda viendo jugar a su amigo y no dice nada.</p>
<p>Mi cartuchera se perdió y creo que un compañero se la robó.</p>	<p>Un compañero me empujó durante el juego.</p>	<p>No fui escogido para participar en el torneo de juegos de mi colegio.</p>	<p>Un amigo se burló de ti porque me equivoqué con la respuesta.</p>	<p>Un compañero tomó mi lugar en el salón y no quiere moverse.</p>

<ol style="list-style-type: none"> 1. "No encuentro mi cartuchera. ¿Alguien la ha visto o la cogió por error? Me ayudan porfis". 2. "¡Te robaste mi cartuchera! ¡Pásemela!" 3. No digo nada, y pido prestado algo para escribir. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. "No me gustó que me empujaras. Juego si me respetas". 2. ¡No me vuelva a empujar o lo empujo más duro!". 3. Me salgo del juego. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me siento mal, pero sigo esforzándome para la próxima oportunidad. 2. "¡Esto es una bobada! ¡Ni quería participar!". 3. Me voy. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. "No me gusta que te rías de mí. Todos se pueden equivocar y aprender de los errores". 2. "¡Vos también te equivocas! ¡No eres mejor que yo!". 3. Se ríe de sí mismo, aunque se siente mal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Ese era mi puesto. Por favor respeta el lugar de cada uno". 2. "¡Quítese o lo quito!". 3. Busco otro lugar donde sentarme.
---	--	--	---	--

A continuación, se presentan los retos positivos para fomentar la empatía, autorregulación y habilidades sociales en 10 tarjetas, este reto será realizado por el estudiante que lance el dado:

Di algo positivo a un compañero.	Invita a alguien a jugar contigo en el descanso.	Di a un compañero: Que bueno que estés aquí	Di una palabra amable para cada jugador del grupo.	Recuerda una vez que te sentiste triste y cuenta cómo un amigo te ayudó.
Propón una forma de resolver un problema sin pelear.	Haz un gesto amistoso a quien esté a tu derecha.	Da un ejemplo de pedir disculpas de manera respetuosa.	Dibuja una carita feliz y regálasela a alguien del grupo.	Cuenta un momento en que lograste calmarte cuando estabas muy enojado.

A continuación, se presentan las casillas especiales (avance, retroceso y turno extra) en 8 tarjetas:

¡Gran acto de amabilidad! Avanza 2 casillas.	Te dejaste llevar por la rabia. Retrocede 3 casillas.	Ayudaste a un amigo en clase. Tira el dado de nuevo.	No lograste controlar tus emociones. Retrocede 2 casillas.
---	--	--	---

Gritaste durante un conflicto. Retrocede 2 casillas.	Mostraste paciencia con tus amigos. Avanza 1 casilla.	No respetaste el turno de otro jugador. Retrocede 1 casilla.	Apoyaste a alguien que se sentía solo. Tira el dado otra vez.
---	--	---	--

Teniendo en cuenta lo descrito sobre las categorías de análisis, la recolección de datos y el tercer objetivo específico que busca proponer acciones basadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales para la transformación del conflicto, tendientes a favorecer la convivencia escolar, se desarrolla la estrategia educativa Escalera de la Convivencia, que implica un conjunto de procedimientos que facilitan el aprendizaje, adaptada a las necesidades de las estudiantes y promoviendo su participación activa y el pensamiento crítico (Rodríguez, 2012; Bravo, 2006). Así, el diseño de la estrategia integra experiencias cotidianas de los estudiantes, lo que enriquece la enseñanza y eleva su nivel de satisfacción durante la actividad.

En cuanto a la convivencia escolar, el juego contribuye a fortalecer interacciones positivas, enseñando a los estudiantes a gestionar conflictos de manera respetuosa y democrática (Chaux, 2012). No solo se trabaja la evitación de la agresión, sino también la construcción activa de relaciones de respeto, solidaridad y cooperación, factores esenciales para un ambiente escolar sano.

Finalmente, el juego promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales como la empatía, la autorregulación y las habilidades sociales. Según Goleman (1995), estas competencias permiten reconocer y gestionar emociones

propias y ajenas, facilitando interacciones efectivas y respetuosas. Al proponer respuestas desde diferentes tipos de comunicación, los estudiantes ejercitan la empatía (al comprender otras perspectivas), la autorregulación emocional (al reflexionar antes de actuar) y las habilidades sociales (al practicar comunicación asertiva y colaboración). De acuerdo con Alberti y Emmons (2017), la comunicación puede manifestarse de forma pasiva, agresiva o asertiva, así, la estrategia educativa fomenta la práctica de la comunicación asertiva, con el fin de favorecer un ambiente de respeto mutuo y de construcción positiva de las relaciones interpersonales.