

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Maestría en Educación y Convivencia



APRENDER A CONVIVIR: UNA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA FORTALECER LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

Trabajo de Obtención de Grado para obtener el título de Maestría
en Educación y Convivencia

Presenta: Paula V. Mariño Calderón

Asesora: Dra. Adelina Ruíz Guerrero

Tlaquepaque, Jalisco, 2026.

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a Dios por sostenerme en cada paso de este camino, por permitirme perseguir los sueños y anhelos que ha puesto en mi corazón y por no abandonarme aun en los momentos de mayor incertidumbre. Tengo la certeza de que, sin su guía, su amor y su fidelidad, nada de esto habría sido posible.

A mi mamá, gracias por ser el corazón de nuestro hogar y el mayor ejemplo de fortaleza, entrega y amor. Tus oraciones han sido un refugio constante y tu apoyo incondicional me ha recordado, incluso en los días más difíciles, que nunca camino sola. Gracias por inspirarme a crecer no solo como profesional, sino también como persona. Sé que este logro también es tuyo y que, juntas, seguiremos fortaleciendo la CDA y buscando siempre mejorar nuestras prácticas para servir con excelencia.

A mi papá, gracias por creer en mí y por acompañar este proceso con un interés genuino, sin esperar nada a cambio. Gracias por enseñarme, con tu ejemplo, el valor del trabajo honesto, la disciplina y la perseverancia. Cada madrugada, cada desvelo y cada esfuerzo compartido me recordaron que los sueños requieren compromiso, pero que siempre vale la pena trabajar por el propósito que Dios ha puesto en nuestras vidas.

A mi hermano, gracias por llenar este camino de alegría. Tu amabilidad, tu sentido del humor y tu capacidad para hacerme sonreír incluso en los días más pesados fueron un regalo invaluable. Gracias por confiar tanto en mí, por esperar siempre lo mejor de mí y por recordarme, con tu cariño, que ningún logro tiene sentido si no puede compartirse con quienes amamos.

A mi Josecito, gracias por ver en mí un potencial que muchas veces ni yo misma alcanzaba a reconocer. Tu confianza inquebrantable, tus palabras de aliento, tus abrazos y tu amor han sido

un refugio durante todo este proceso. Gracias por creer en mí incluso cuando yo dudaba, por celebrar cada pequeño avance y por recordarme, una y otra vez, que soy capaz de alcanzar aquello por lo que trabajo. Gracias por ser mi support y por sostenerme con tanto amor en cada paso de este camino. Tu compañía hizo este proceso mucho más ligero, feliz y significativo.

A mi asesora Adelina, gracias por acompañarme con tanta calidez y generosidad durante este proceso. Aun en la distancia, siempre transmitiste cercanía, respeto y confianza. Gracias por comprender mis tiempos, por motivarme constantemente y por enseñarme que la exigencia académica puede ir de la mano con la empatía y la calidad humana. Tu acompañamiento dejó una huella muy valiosa en este trabajo y en mi formación profesional.

A toda la comunidad de la Maestría en Educación y Convivencia del ITESO, gracias por hacer de este proceso una experiencia profundamente enriquecedora. Desde el primer día supe que asumía un gran reto, pero fueron cada profesor, cada compañero y cada espacio de diálogo los que transformaron ese reto en una oportunidad de crecimiento. Me llevo aprendizajes que trascienden lo académico, nuevas formas de comprender la convivencia y la certeza de que siempre habrá más por aprender y aportar desde la educación.

Finalmente, expreso mi más sincero agradecimiento a la comunidad educativa del Colegio CEDID Ciudad Bolívar por abrirme las puertas de su institución y permitirme compartir este proceso con ustedes. Gracias a los estudiantes, docentes y directivos por su confianza, disposición y participación. Haber podido aportar, aunque fuera un pequeño granito de arena, al fortalecimiento de la convivencia escolar ha sido uno de los mayores privilegios de mi formación como educadora convivencial.

Resumen

La presente acción socioeducativa abordó las dificultades en las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos identificadas en un grupo de 32 estudiantes que inició el proceso en grado quinto y posteriormente transitó a grado sexto en el Colegio CEDID Ciudad Bolívar, Bogotá. A partir de un diagnóstico participativo realizado con estudiantes y docentes, se evidenció la necesidad de fortalecer habilidades socioemocionales, estrategias de mediación escolar y formas de gestión pacífica de los conflictos, debido a la predominancia de respuestas centradas en la agresión, el castigo o la intervención de la autoridad adulta. El propósito de la acción socioeducativa fue fortalecer las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos mediante la mediación escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales desde una perspectiva de educación para la paz. La propuesta se fundamentó en el enfoque convivencial, la educación para la paz, el aprendizaje sociocultural y la educación socioemocional, mediante una metodología participativa basada en diez sesiones lúdico-pedagógicas. Los resultados evidenciaron avances en la comprensión del conflicto como oportunidad de aprendizaje, el reconocimiento y autorregulación de las emociones, el desarrollo de estrategias pacíficas para resolver desacuerdos, la construcción de acuerdos de convivencia y el fortalecimiento de valores asociados al respeto, la empatía y la mediación. Asimismo, la experiencia favoreció la transformación de la práctica de la educadora convivencial, al consolidar una perspectiva pedagógica orientada al diálogo, la participación y la construcción colectiva de una convivencia democrática.

Palabras clave: convivencia escolar; resolución de conflictos; mediación escolar; habilidades socioemocionales; aprendizaje convivencial.

Índice

Introducción	7
1. Planteamiento del problema	11
1.1. Marco contextual.....	13
1.2. Posicionamiento de partida.....	17
1.2.1. <i>Teórico</i>	<i>18</i>
1.2.2. <i>Principios éticos de la acción socioeducativa</i>	<i>22</i>
1.2.3. <i>Implicación personal</i>	<i>24</i>
1.3. Diagnóstico participativo.....	27
1.3.1. <i>Hipótesis empírica del problema</i>	<i>30</i>
1.3.2. <i>Ejercicio de campo para construcción participativa de la problemática.....</i>	<i>33</i>
1.4. Planteamiento teórico-empírico del problema	43
1.5. Justificación	46
2. Construcción de alternativas	49
2.1. Exploración de experiencias previas.....	50
2.2. Diseño de la acción socioeducativa	53
2.2.1. <i>Planteamiento general de la acción socioeducativa</i>	<i>55</i>
2.2.2. <i>Argumentación teórica de la acción socioeducativa.....</i>	<i>67</i>
3. Acción socioeducativa	71
3.1. Diseño de la documentación y sistematización de la acción socioeducativa	71
3.1.1. <i>Propósito y estrategia de documentación.....</i>	<i>72</i>
3.1.2. <i>Instrumentos de documentación y recolección de información</i>	<i>73</i>
3.1.3. <i>Organización y análisis de la información.....</i>	<i>75</i>
3.2. Resultados de la acción socioeducativa	77
3.2.1. <i>Concepciones del conflicto escolar</i>	<i>78</i>
3.2.2. <i>Expresión y autorregulación emocional ante el conflicto</i>	<i>83</i>
3.2.3. <i>Resolución del conflicto centrada en la autoridad adulta</i>	<i>89</i>
3.2.4. <i>Desarrollo de estrategias pacíficas de resolución de conflictos</i>	<i>94</i>
3.2.5. <i>Valores asociados a la convivencia positiva</i>	<i>98</i>
3.2.6. <i>Construcción de una cultura de respeto y mediación</i>	<i>105</i>
3.3. Recuperación de la transformación de la práctica del educador convivencial	110
4. Análisis de la acción socioeducativa	114

4.1. Lectura convivencial de la acción socioeducativa	115
4.2. Retos y aprendizajes.....	118
5. Conclusiones	122
Referencias.....	124
Anexos	133
Anexo A. Búsqueda del Tesoro de Conflictos.....	133
Anexo B. Evidencias fotográficas de la Búsqueda del Tesoro de Conflictos	136
Anexo C. Encuesta para detectar la situación que percibe el profesorado del Colegio sobre la convivencia.	138
Anexo D. Guía de preguntas para la validación con actores clave.	144
Sobre los conflictos y su resolución:	144
Sobre la convivencia escolar:	144
Sobre los docentes y la comunicación:	144
Sobre el desarrollo emocional y social:	145
Sobre el impacto en el aprendizaje:	145
Anexo E. Planeación de las sesiones del taller.....	146
Anexo F. Registro fotográfico y audiovisual	159
Anexo G. Producciones estudiantiles de la actividad “Línea del conflicto”	162

Lista de figuras

Figura 1.....	32
Figura 2.....	38
Figura 3.....	38
Figura 4.....	39
Figura 5.....	54
Figura 6.....	80
Figura 7.....	87
Figura 8.....	100
Figura 9.....	106

Lista de tablas

Tabla 1.....	15
---------------------	-----------

Tabla 2.	21
Tabla 3.	41
Tabla 4.	58
Tabla 5.	74
Tabla 6.	76
Tabla 7.	79
Tabla 8.	84
Tabla 9.	90
Tabla 10.	95

Introducción

La convivencia escolar constituye una dimensión central de los procesos educativos, en tanto influye en la construcción de relaciones interpersonales, en el bienestar emocional de los estudiantes y en las condiciones necesarias para el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la escuela no solo representa un espacio de transmisión de conocimientos, sino también un escenario de interacción social en el que convergen múltiples formas de relación, participación y resolución de conflictos (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). En este sentido, los conflictos forman parte inherente de la vida escolar; sin embargo, las maneras en que son comprendidos y gestionados pueden favorecer procesos formativos orientados al diálogo y la construcción colectiva, o, por el contrario, propiciar dinámicas de violencia, exclusión y deterioro de la convivencia escolar (Jares, 2001).

La presente acción socioeducativa se desarrolló en el Colegio Centro de Enseñanza Diversificada Distrital (CEDID) Ciudad Bolívar, institución educativa pública ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, al sur de Bogotá, Colombia. Este contexto se caracteriza por la diversidad social y cultural de su población estudiantil, así como por la presencia de distintas problemáticas sociales que atraviesan las dinámicas escolares y las formas de relación entre los estudiantes. Desde mi experiencia como educadora convivencial en este escenario, fue posible identificar situaciones recurrentes asociadas a conflictos interpersonales, dificultades en la comunicación entre pares y limitadas herramientas para la resolución pacífica de desacuerdos, particularmente en un grupo de estudiantes que inició el proceso cursando grado quinto de primaria y cuya transición posterior a grado sexto permitió dar continuidad al desarrollo de la acción socioeducativa. Estas situaciones incidían tanto en el ambiente de aula como en las dinámicas de aprendizaje y participación.

A partir de esta realidad, surgió la acción socioeducativa titulada “Fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos mediante la mediación y el desarrollo de habilidades socioemocionales desde una perspectiva de educación para la paz”. El propósito general de esta propuesta consistió en fortalecer las relaciones interpersonales y las herramientas de resolución de conflictos en un grupo de estudiantes que inició el proceso en grado quinto de primaria y posteriormente transitó a grado sexto, mediante la implementación de estrategias pedagógicas centradas en la mediación escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales. La propuesta se fundamentó en el enfoque de educación para la paz, el cual comprende el conflicto como una oportunidad formativa y promueve el diálogo, la empatía, la participación y la construcción colectiva de soluciones como elementos fundamentales para la convivencia (Lederach, 2000).

El proceso inició con el desarrollo de un diagnóstico participativo diseñado desde una perspectiva convivencial y participativa, el cual permitió recuperar las voces y percepciones de los estudiantes y docentes frente a las problemáticas convivenciales presentes en el grupo. A partir de los hallazgos obtenidos, se diseñó e implementó una ruta metodológica basada en talleres participativos, actividades lúdicas y espacios de reflexión colectiva orientados al fortalecimiento de habilidades como la comunicación asertiva, la escucha activa, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Durante este proceso, los estudiantes asumieron un rol activo en la construcción de los aprendizajes y en la reflexión sobre sus propias formas de relacionarse.

Entre los principales hallazgos del proceso, se evidenciaron avances en la comprensión del conflicto como una situación inherente a la convivencia susceptible de ser transformada mediante el diálogo y la mediación. Asimismo, se identificó una mayor disposición de los estudiantes para escuchar a sus compañeros, participar en actividades colaborativas y buscar alternativas pacíficas

frente a situaciones problemáticas. Aunque estos resultados no permiten afirmar transformaciones definitivas en las dinámicas convivenciales del grupo, sí evidenciaron procesos de reflexión, cuestionamiento y construcción de nuevas formas de interacción que podrían contribuir al fortalecimiento de relaciones más respetuosas, colaborativas y orientadas al diálogo dentro del contexto escolar.

La relevancia de esta acción socioeducativa radica en la necesidad de responder a problemáticas convivenciales presentes en escenarios escolares atravesados por tensiones sociales, emocionales y relacionales que impactan los procesos educativos. En este sentido, la propuesta buscó aportar a la construcción de una cultura de paz desde la escuela, comprendida como un espacio privilegiado para la formación de sujetos capaces de convivir en la diversidad, gestionar sus conflictos de manera pacífica y participar activamente en la construcción de ambientes más democráticos e incluyentes (Freire, 2005).

Asimismo, esta acción socioeducativa se inscribió en el campo del aprendizaje convivencial al reconocer que las formas en que los estudiantes construyen sus relaciones, afrontan los conflictos y participan en la vida escolar constituyen oportunidades permanentes de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la convivencia no se comprendió únicamente como una condición necesaria para el aprendizaje académico, sino también como un aprendizaje en sí mismo, construido a través de la interacción cotidiana, el diálogo, la participación y la reflexión compartida sobre las experiencias de convivencia.

El presente documento se organiza en cinco capítulos principales. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, el cual incluye el marco contextual, el posicionamiento teórico y ético-metodológico, así como el diagnóstico participativo que permitió comprender la problemática convivencial abordada. En el segundo capítulo se desarrolla la construcción de

alternativas, donde se expone el diseño de la acción socioeducativa, su fundamentación teórica y metodológica, y el proceso de validación realizado con los actores participantes. En el tercer capítulo se describe el desarrollo de la acción socioeducativa, incluyendo el proceso de documentación, sistematización y recuperación de los resultados, así como las reflexiones derivadas de la transformación de mi práctica como educadora convivencial. En el cuarto capítulo se presenta el análisis convivencial de la experiencia, junto con los principales retos y aprendizajes construidos a lo largo del proceso. Finalmente, en el quinto capítulo se recogen las principales conclusiones de la presente acción socioeducativa.

1. Planteamiento del problema

El conflicto forma parte de las dinámicas de interacción humana y, en consecuencia, constituye una realidad presente en los contextos escolares. Lejos de comprenderse exclusivamente como una situación negativa, diversos enfoques sobre convivencia y educación para la paz plantean que los conflictos pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje, diálogo y transformación de las relaciones interpersonales cuando son abordados desde perspectivas pedagógicas, participativas y orientadas al reconocimiento del otro (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Sin embargo, cuando las instituciones educativas carecen de estrategias que favorezcan su gestión constructiva, estos pueden derivar en situaciones de violencia, exclusión, deterioro del clima escolar y afectaciones en los procesos de aprendizaje, participación y bienestar de los estudiantes.

En el ámbito escolar, los conflictos suelen manifestarse a través de dificultades en la comunicación, tensiones relacionales, respuestas emocionales desproporcionadas y formas de interacción que dificultan la convivencia cotidiana. Desde esta perspectiva, Cascón (2001) señala que los conflictos no responden a una única causa ni se expresan de la misma manera, razón por la cual resulta necesario comprender sus características, las relaciones que los atraviesan y los contextos específicos en los que emergen. Asimismo, distintos estudios sobre convivencia escolar destacan que muchas de las situaciones conflictivas presentes en las aulas se relacionan con limitadas habilidades socioemocionales y comunicativas, las cuales dificultan procesos de escucha, empatía, reconocimiento del otro y construcción colectiva de acuerdos (Bisquerra & García, 2018; Ortega-Ruíz, Del Rey & Casas, 2016).

En el contexto del Colegio Centro de Enseñanza Diversificada Distrital (CEDID) Ciudad Bolívar, estas dinámicas convivenciales se hicieron particularmente visibles en un grupo de

estudiantes que inició el proceso cursando grado quinto de primaria y posteriormente transitó a grado sexto. Desde mi experiencia como educadora convivencial en este escenario, fue posible identificar conflictos recurrentes entre estudiantes asociados a dificultades para gestionar desacuerdos de manera pacífica, resolver tensiones mediante el diálogo y regular emocionalmente situaciones de frustración o confrontación. Con frecuencia, las diferencias entre compañeros derivaban en discusiones, agresiones verbales, juegos bruscos o búsqueda inmediata de la intervención de una figura adulta para resolver los conflictos. Estas situaciones incidían no solo en las relaciones interpersonales del grupo, sino también en las dinámicas de aprendizaje, participación y construcción de ambientes de aula más respetuosos, seguros y colaborativos.

Desde una perspectiva convivencial, estas manifestaciones no fueron comprendidas como hechos aislados, sino como expresiones de formas particulares de relacionarse, comunicar desacuerdos y afrontar situaciones conflictivas dentro de la vida escolar. En este sentido, la comprensión del conflicto desde los enfoques de convivencia y educación para la paz permitió reconocer la necesidad de trascender perspectivas centradas exclusivamente en el control disciplinario o la sanción. Como plantea Burton (1990), desde el enfoque de la provención, el conflicto no debe evitarse ni reprimirse, sino abordarse mediante el desarrollo de habilidades, recursos y condiciones que permitan gestionarlo de manera constructiva. Esta perspectiva implicó reconocer la importancia de generar espacios pedagógicos orientados al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, la mediación escolar y la participación activa de los estudiantes en la construcción de alternativas para la convivencia.

Asimismo, el problema identificado trascendió la existencia misma de los conflictos, pues se relacionó principalmente con las formas en que estos eran comprendidos y gestionados por los estudiantes. En distintas situaciones cotidianas se evidenció una tendencia a asociar el conflicto

con la agresión, el castigo o la intervención inmediata de una autoridad adulta, lo que limitaba las posibilidades de diálogo, negociación y construcción conjunta de soluciones. Esta situación permitió reconocer la necesidad de promover procesos formativos que favorecieran el desarrollo de herramientas para la comunicación asertiva, la escucha activa, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, entendidas como capacidades fundamentales para la construcción de una convivencia democrática y participativa.

A partir de lo anterior, el presente capítulo tiene como propósito describir y problematizar la situación convivencial identificada en el contexto del CEDID Ciudad Bolívar, articulando elementos del entorno institucional, referentes teóricos sobre convivencia y los hallazgos construidos mediante el diagnóstico participativo realizado con estudiantes y docentes. Para ello, el capítulo se organiza en distintos apartados que abordan, en primer lugar, el contexto en el que se desarrolló la acción socioeducativa; posteriormente, el posicionamiento teórico y ético-metodológico que orientó el proceso; seguido de la construcción participativa de la problemática convivencial; y, finalmente, la formulación teórico-empírica del problema y su justificación dentro del campo del aprendizaje convivencial.

1.1. Marco contextual

La convivencia escolar en Colombia se desarrolla en un contexto marcado por múltiples desafíos sociales, relacionales y educativos que impactan directamente las dinámicas de interacción dentro de las instituciones educativas. En las últimas décadas, diversas investigaciones y reportes institucionales han evidenciado la persistencia de situaciones asociadas al acoso escolar, las violencias entre pares y las dificultades para gestionar los conflictos de manera pacífica en escenarios educativos. De acuerdo con el Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia se encuentra entre los países latinoamericanos con mayores

índices de exposición al bullying, reportando que aproximadamente el 32 % de los estudiantes ha experimentado algún tipo de acoso escolar, cifra que supera el promedio establecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (LEE, 2022). Más allá de representar únicamente datos estadísticos, estas situaciones reflejan la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas orientadas a la construcción de ambientes escolares seguros, participativos y fundamentados en el respeto por el otro.

En este panorama, la convivencia escolar ha adquirido una relevancia creciente dentro de las políticas educativas colombianas, particularmente desde perspectivas que reconocen la escuela como un espacio fundamental para la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional. El Ministerio de Educación Nacional (2026) plantea que la educación debe favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo no solo aprendizajes académicos, sino también habilidades emocionales, sociales y ciudadanas que contribuyan a la construcción de relaciones democráticas y respetuosas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje convivencial se configura como una apuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de capacidades como la empatía, la comunicación asertiva, la participación y la resolución pacífica de conflictos, elementos fundamentales para la vida en comunidad (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Estas orientaciones adquieren especial relevancia en contextos escolares donde las tensiones relacionales y las dificultades convivenciales atraviesan de manera constante la experiencia educativa de los estudiantes.

A nivel distrital, la ciudad de Bogotá cuenta con sistemas de seguimiento que permiten identificar la persistencia de diversas formas de violencia y conflictividad en las instituciones educativas. Según datos de la Secretaría de Educación del Distrito (2025), durante ese año se reportaron 3.397 casos relacionados con situaciones de violencia escolar, entre ellos conflictos

entre pares, hostigamiento y otras afectaciones a la convivencia. Dentro de este panorama, la localidad de Ciudad Bolívar registró uno de los índices más altos de incidencia, reportando aproximadamente 31 casos de violencia escolar por cada 1.000 estudiantes matriculados. Estas cifras permiten comprender que las problemáticas convivenciales no corresponden únicamente a situaciones individuales o aisladas, sino que se encuentran vinculadas a condiciones sociales, emocionales y contextuales que atraviesan la vida cotidiana de las comunidades educativas.

La presente acción socioeducativa se desarrolló en el Colegio CEDID Ciudad Bolívar, institución educativa oficial ubicada en el sector de Sierra Morena, al sur de Bogotá. El colegio atiende principalmente población perteneciente a estratos socioeconómicos 1 y 2, clasificación utilizada en Colombia para identificar condiciones socioeconómicas de los hogares y facilitar la asignación de subsidios y servicios públicos. Estos niveles corresponden a poblaciones que históricamente han enfrentado mayores condiciones de vulnerabilidad económica y social. La institución funciona en jornadas escolares diferenciadas; en este caso, la acción socioeducativa se desarrolló en la jornada de la tarde con un grupo conformado por 32 estudiantes que iniciaron el proceso cursando grado quinto de primaria y posteriormente transitaron a grado sexto. La Tabla 1 presenta la caracterización general del contexto de intervención.

Tabla 1.

Caracterización general del contexto de intervención

Aspecto	Descripción
Institución educativa	Colegio CEDID Ciudad Bolívar
Ubicación	Ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia
Sector	Sierra Morena

Jornada	Tarde
Participantes	32 estudiantes
Curso inicial	Grado quinto
Curso final	Grado sexto
Edad aproximada	10 a 13 años
Estrato predominante	1 y 2

Nota. Elaboración propia a partir de la caracterización del escenario de intervención.

El grupo estaba conformado por niños y niñas con edades aproximadas entre los 10 y 13 años, provenientes de contextos familiares diversos, entre ellos familias nucleares, monoparentales y extensas. Asimismo, algunos estudiantes enfrentaban dinámicas familiares atravesadas por extensas jornadas laborales de sus cuidadores, situaciones de inestabilidad económica y limitados espacios de acompañamiento en casa. Aunque estas condiciones no determinan de manera directa las conductas convivenciales, sí pueden influir en las formas de relacionarse, comunicar emociones y afrontar situaciones conflictivas dentro del entorno escolar. Desde mi experiencia como educadora convivencial y docente del grupo, identifiqué conflictos frecuentes asociados a burlas, discusiones, dificultades para escuchar al otro, reacciones impulsivas y limitadas estrategias para resolver desacuerdos mediante el diálogo.

Mi participación dentro de este contexto no se desarrolló desde una posición externa al escenario, sino desde mi rol como docente del grupo y estudiante de la Maestría en Educación y Convivencia del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Esta doble condición implicó un proceso constante de observación, reflexión y revisión de mi propia práctica pedagógica frente a las dinámicas convivenciales presentes en el aula. La cercanía construida con los estudiantes me permitió reconocer no solo las problemáticas existentes, sino también las

necesidades emocionales y relacionales que atravesaban sus interacciones cotidianas. En este sentido, el vínculo pedagógico establecido con el grupo constituyó un elemento central para la construcción participativa de la acción socioeducativa y para la comprensión situada de la problemática abordada.

De este modo, el presente marco contextual permite situar la problemática de la convivencia escolar desde una perspectiva que articula dimensiones nacionales, distritales e institucionales, reconociendo cómo las dinámicas sociales y escolares influyen en las formas de relación de los estudiantes. A partir de este contexto, el siguiente apartado profundiza en el posicionamiento teórico y ético-metodológico que orientó la comprensión de la convivencia, el conflicto y la acción socioeducativa desarrollada en este escenario educativo.

1.2. Posicionamiento de partida

La acción socioeducativa se construyó desde un posicionamiento teórico, ético y metodológico que reconoce la convivencia escolar como un proceso relacional y formativo que atraviesa las experiencias de aprendizaje y las dinámicas de interacción dentro de la escuela. Desde esta perspectiva, el conflicto no se comprende únicamente como una situación problemática que debe ser controlada o evitada, sino como una oportunidad pedagógica para promover el diálogo, la participación, la reflexión y la construcción colectiva de alternativas para la convivencia (Jares, 2001; Lederach, 2000).

Asimismo, esta propuesta se fundamentó en enfoques socioculturales del aprendizaje que entienden la construcción del conocimiento como un proceso situado y mediado por las interacciones sociales, reconociendo la importancia de las relaciones interpersonales, el contexto y la participación activa de los estudiantes en los procesos educativos (Daniels, 2016; Vygotsky,

1978). Desde esta mirada, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y las estrategias de mediación escolar adquirieron relevancia como parte de una formación integral orientada no solo al aprendizaje académico, sino también al desarrollo de capacidades para convivir, gestionar conflictos y participar de manera democrática en la vida escolar.

De igual manera, el desarrollo de esta acción socioeducativa implicó asumir posturas éticas y metodológicas centradas en la horizontalidad, la escucha y la construcción participativa del proceso junto con los estudiantes, reconociendo sus voces, experiencias y formas de comprender las situaciones convivenciales presentes en el aula. En este sentido, mi papel como educadora convivencial requirió una reflexión constante sobre mi práctica pedagógica y sobre las formas de acompañar procesos orientados al fortalecimiento de la convivencia dentro del contexto escolar.

A partir de estos referentes, los siguientes apartados presentan el posicionamiento teórico convivencial que orientó la comprensión del problema, los principios éticos que guiaron el desarrollo de la acción socioeducativa y la implicación personal desde la cual construí y acompañé este proceso formativo.

1.2.1. Teórico

La acción socioeducativa se fundamentó en una perspectiva convivencial que comprende la escuela como un espacio de construcción colectiva de relaciones, aprendizajes y formas de participación. Desde esta mirada, la convivencia escolar no se limita a la ausencia de conflictos o situaciones de violencia, sino que implica la construcción cotidiana de vínculos basados en el respeto, el diálogo, la participación y el reconocimiento del otro (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). En consecuencia, el conflicto se entiende como una situación inherente a las relaciones humanas que, dependiendo de la manera en que sea abordada, puede convertirse en una

oportunidad pedagógica para el aprendizaje y la transformación de las dinámicas relacionales dentro del contexto escolar.

Uno de los principales referentes que orientó esta propuesta fue la educación para la paz, entendida como un proceso formativo dirigido a la construcción de relaciones más justas, democráticas y no violentas. Este enfoque adquiere especial relevancia en el contexto colombiano, marcado históricamente por diversas formas de violencia social, política y armada que han impactado las formas de convivencia en distintos escenarios de la vida cotidiana, incluida la escuela. En este marco, la educación ha sido reconocida progresivamente como un espacio fundamental para la formación en derechos humanos, convivencia y construcción de paz. De hecho, la Constitución Política de Colombia (1991) establece en su artículo 67 que la educación debe formar a los ciudadanos en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia.

Desde la educación para la paz, Jares (2001) plantea que educar para la convivencia implica generar procesos pedagógicos orientados al diálogo, la cooperación, la participación y la transformación pacífica de los conflictos. De manera complementaria, Lederach (2000) señala que la paz no debe entenderse únicamente como ausencia de guerra o violencia directa, sino como la construcción permanente de relaciones basadas en la justicia, la empatía y la participación social. Estas perspectivas permitieron comprender el conflicto escolar no como una situación que debía evitarse o reprimirse, sino como una oportunidad formativa para fortalecer habilidades de diálogo, mediación y construcción colectiva de acuerdos dentro del aula.

En esta misma línea, la teoría de la violencia propuesta por Galtung (1998, 2003) aportó elementos relevantes para comprender cómo las dinámicas conflictivas pueden manifestarse de formas visibles e invisibles dentro de las relaciones sociales. El autor distingue entre violencia directa, estructural y cultural, señalando que muchas formas de violencia se sostienen mediante

prácticas, discursos y condiciones sociales que terminan normalizando el daño o la exclusión. Desde esta perspectiva, la construcción de paz implica no solo disminuir manifestaciones visibles de violencia, sino también generar condiciones relacionales que favorezcan el bienestar, la participación y el reconocimiento mutuo. Estas ideas resultaron especialmente pertinentes para comprender situaciones cotidianas presentes en el contexto escolar, como las burlas, la exclusión, las agresiones verbales y las dificultades para resolver desacuerdos mediante el diálogo.

En articulación con la educación para la paz, esta acción socioeducativa también se sustentó en el enfoque de educación socioemocional, el cual reconoce la importancia de desarrollar habilidades emocionales y sociales como parte fundamental de la formación integral de los estudiantes. De acuerdo con Bisquerra (2011), la educación socioemocional constituye un proceso educativo continuo orientado al desarrollo de competencias emocionales como la conciencia emocional, la regulación emocional, la empatía y las habilidades sociales, con el propósito de favorecer el bienestar personal y la convivencia. Asimismo, CASEL (2021) destaca que el aprendizaje socioemocional permite fortalecer capacidades relacionadas con la toma responsable de decisiones, la construcción de relaciones positivas y la gestión constructiva de conflictos.

Desde esta perspectiva, las habilidades socioemocionales adquieren una importancia central dentro de los contextos escolares, particularmente en grupos donde las dificultades en la comunicación, la impulsividad o la baja regulación emocional afectan las dinámicas de convivencia. En el caso de esta acción socioeducativa, el fortalecimiento de habilidades como la escucha activa, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos se constituyó en una apuesta pedagógica orientada no solo a disminuir situaciones conflictivas, sino también a promover formas de relación más respetuosas, colaborativas y participativas entre los estudiantes. Con el propósito de sintetizar los principales referentes conceptuales que orientaron

la comprensión del problema y el diseño de la implementación, la Tabla 2 presenta los aportes teóricos que fundamentaron la acción socioeducativa.

Tabla 2.

Referentes teóricos que orientaron la acción socioeducativa

Referente	Aporte a la comprensión del problema	Relación con la acción socioeducativa
Jares (2001)	El conflicto como oportunidad educativa	Promoción del diálogo y la convivencia
Lederach (2000)	Educación para la paz y transformación de conflictos	Mediación y construcción de acuerdos
Galtung (1998, 2003)	Comprensión de las violencias visibles e invisibles	Reconocimiento de dinámicas de exclusión
Bisquerra (2011)	Desarrollo de competencias emocionales	Trabajo de empatía y regulación emocional
CASEL (2021)	Aprendizaje socioemocional	Fortalecimiento de habilidades para la convivencia

Nota. Elaboración propia a partir de los referentes teóricos que fundamentaron la acción socioeducativa.

En conjunto, los referentes teóricos presentados permitieron comprender que la convivencia escolar constituye un proceso pedagógico y relacional que requiere ser trabajado de manera intencionada dentro de la escuela. Desde esta perspectiva, tanto la educación para la paz

como la educación socioemocional orientaron el diseño e implementación de estrategias de mediación, diálogo y reflexión colectiva dirigidas al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y a la gestión pacífica de los conflictos en el grupo participante.

1.2.2. Principios éticos de la acción socioeducativa

La acción socioeducativa se desarrolló desde un posicionamiento ético y metodológico orientado por principios de horizontalidad, participación activa y co-construcción del conocimiento, entendidos no solo como referentes conceptuales, sino como prácticas concretas que orientaron las relaciones establecidas con los estudiantes durante todo el proceso. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar y los procesos de aprendizaje no se conciben como experiencias construidas de manera unilateral por el docente, sino como escenarios relacionales en los que las voces, experiencias y saberes de los participantes adquieren un lugar central dentro de la construcción pedagógica.

En este sentido, el principio de horizontalidad implicó reconocer a los estudiantes como sujetos activos dentro del proceso socioeducativo, capaces de expresar sus percepciones, experiencias y formas de comprender las situaciones convivenciales presentes en el aula. Más allá de establecer relaciones jerárquicas centradas exclusivamente en la autoridad docente, esta postura buscó favorecer espacios de diálogo, escucha y reconocimiento mutuo que permitieran construir relaciones pedagógicas más participativas y respetuosas. De acuerdo con Villa (2012), la horizontalidad supone valorar los saberes y experiencias previas de cada persona, promoviendo ambientes de aprendizaje inclusivos donde el conocimiento pueda construirse colectivamente. Durante el desarrollo de la acción socioeducativa, este principio se materializó en la creación de espacios donde los estudiantes participaron activamente en la reflexión sobre los conflictos,

expresaron sus opiniones y contribuyeron a la construcción de acuerdos relacionados con la convivencia dentro del grupo.

De manera articulada, la participación activa constituyó otro de los principios fundamentales de esta propuesta. Desde esta mirada, los estudiantes no fueron asumidos únicamente como receptores de actividades diseñadas previamente, sino como participantes involucrados en la construcción, desarrollo y reflexión de las estrategias implementadas. Según Essomba (2019), la participación dentro de los procesos educativos favorece formas de empoderamiento que permiten a las personas involucrarse en las decisiones y problemáticas que afectan su entorno. En el caso de esta acción socioeducativa, promover la participación implicó reconocer las necesidades, intereses y experiencias del grupo como elementos relevantes para orientar las actividades pedagógicas y las estrategias de mediación y convivencia desarrolladas durante el proceso.

Asimismo, la co-construcción del conocimiento orientó la manera en que se comprendieron los procesos de aprendizaje y convivencia dentro del aula. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se entiende como una transmisión unidireccional del docente hacia los estudiantes, sino como un proceso colectivo construido a partir de la interacción, el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta. Stacey (1999) señala que los espacios compartidos favorecen procesos colaborativos de aprendizaje en los que las ideas se construyen y enriquecen mediante el diálogo y las contribuciones de los otros. En coherencia con esta postura, las actividades implementadas buscaron generar espacios donde los estudiantes pudieran reflexionar colectivamente sobre sus formas de relacionarse, reconocer diferentes perspectivas frente a los conflictos y construir alternativas conjuntas para fortalecer la convivencia escolar.

Asumir estos principios éticos y metodológicos también implicó un ejercicio constante de reflexión sobre mi práctica como educadora convivencial dentro del escenario educativo. La cercanía con el grupo y la participación cotidiana en sus dinámicas convivenciales requirieron revisar permanentemente las formas de acompañar los procesos pedagógicos, escuchar las voces de los estudiantes y reconocer las tensiones propias del trabajo socioeducativo en el contexto escolar. Esta postura exigió mantener una actitud de apertura frente a las experiencias de los participantes, reconociendo que la comprensión de la convivencia y de los conflictos se construyó de manera conjunta a lo largo del proceso.

Desde esta perspectiva, la acción socioeducativa se comprendió como un proceso relacional y participativo, en el que tanto los estudiantes como yo, en mi papel de educadora convivencial, asumimos un rol activo en la construcción de aprendizajes y alternativas orientadas al fortalecimiento de la convivencia. Más que implementar estrategias diseñadas de manera aislada, el proceso buscó generar condiciones para que los participantes reflexionaran sobre sus experiencias, reconocieran diferentes formas de afrontar los conflictos y construyeran colectivamente nuevas posibilidades de relación dentro del contexto escolar.

A partir de estos principios éticos y metodológicos, el siguiente apartado profundiza en la implicación personal desde la cual se desarrolló esta acción socioeducativa, reconociendo cómo mi experiencia docente y mi posicionamiento como educadora convivencial influyeron en la comprensión de la problemática y en el acompañamiento del proceso con el grupo participante.

1.2.3. Implicación personal

Mi participación en esta acción socioeducativa surgió desde mi experiencia como docente de inglés del grupo participante durante el año 2024, cuando los estudiantes cursaban grado quinto

de primaria en el Colegio CEDID Ciudad Bolívar. Como parte de mi práctica docente, compartía con el grupo aproximadamente una hora diaria, lo que me permitió construir un vínculo cercano y observar de manera constante las dinámicas convivenciales presentes dentro y fuera del aula. Posteriormente, aunque en el año 2025 ya no me encontraba vinculada laboralmente a la institución, continué acompañando al grupo durante su transición a grado sexto, lo que favoreció la continuidad de la acción socioeducativa y el seguimiento de los procesos desarrollados a lo largo de la experiencia.

Desde mi interacción cotidiana con los estudiantes, comencé a identificar situaciones recurrentes relacionadas con dificultades para gestionar conflictos de manera pacífica. Era frecuente observar discusiones derivadas de situaciones cotidianas como no prestar materiales, excluir a algunos compañeros de actividades grupales, irrespetar turnos en espacios comunes o reaccionar físicamente frente a situaciones de enojo o frustración. En muchos casos, los estudiantes recurrían a los golpes, los gritos o las agresiones verbales como mecanismos inmediatos para resolver desacuerdos, evidenciando la idea de que quien ejercía mayor fuerza tenía más posibilidades de imponerse frente a los demás. Estas dinámicas me llevaron a cuestionar las formas en que la convivencia escolar estaba siendo aprendida y reproducida dentro de sus interacciones cotidianas.

En este proceso, la Maestría en Educación y Convivencia del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) transformó significativamente mi manera de comprender la convivencia escolar y el papel de la escuela frente a los conflictos. Uno de los principales aprendizajes consistió en reconocer que la convivencia no surge de manera espontánea, sino que constituye un proceso que se aprende y se construye a través de las relaciones, las experiencias y las mediaciones pedagógicas que se generan dentro de los contextos educativos.

Esta perspectiva me permitió comprender que no era posible esperar que los estudiantes supieran resolver conflictos o relacionarse pacíficamente sin la existencia de acciones pedagógicas intencionadas orientadas al fortalecimiento de habilidades emocionales, comunicativas y convivenciales.

Asimismo, este proceso implicó una revisión crítica de mi propia práctica pedagógica. Antes de iniciar esta experiencia, tendía a asumir posturas más centradas en el control y el cumplimiento de normas como mecanismos para mantener el orden dentro del aula. Sin embargo, el trabajo desarrollado con los estudiantes y las reflexiones construidas durante la maestría me llevaron a reconocer la importancia de flexibilizar ciertas prácticas, escuchar activamente las voces del grupo y comprender que detrás de muchos conflictos existían necesidades emocionales, experiencias familiares y formas aprendidas de relacionarse. Esto también implicó cuestionar prácticas educativas centradas únicamente en el castigo, los gritos o la invalidación emocional, las cuales, en ocasiones, pueden reproducir formas de violencia presentes en otros espacios de socialización de los estudiantes.

De igual manera, esta experiencia fortaleció mi interés por integrar el desarrollo socioemocional dentro de mi práctica pedagógica. Desde mi formación inicial como licenciada en educación bilingüe, ya existía un interés por comprender la dimensión emocional de los procesos educativos; sin embargo, articularla con la convivencia escolar y la resolución de conflictos permitió ampliar mi comprensión sobre la importancia de generar espacios seguros donde los estudiantes pudieran expresar emociones, dialogar y construir relaciones más respetuosas. Durante el proceso, fue posible observar cómo algunos estudiantes comenzaron a reconocer estos espacios como escenarios de escucha y confianza, lo que reafirmó la importancia de generar oportunidades pedagógicas para abordar la convivencia de manera intencionada dentro de la escuela.

Finalmente, esta implicación personal también me permitió reconocer mis propias limitaciones y aprendizajes como educadora convivencial. Comprendí que la resolución pacífica de conflictos no constituye una habilidad acabada ni una práctica perfecta, sino un proceso continuo de aprendizaje que también interpela a quienes acompañamos pedagógicamente estos escenarios. En este sentido, asumir la convivencia desde una perspectiva formativa implicó reconocer el conflicto no como un elemento negativo que debía eliminarse, sino como una oportunidad para construir aprendizajes colectivos, fortalecer vínculos y generar nuevas formas de relación dentro del contexto escolar.

A partir de esta implicación personal y pedagógica, surgió la necesidad de comprender de manera más profunda las dinámicas convivenciales presentes en el grupo, reconociendo que las situaciones conflictivas observadas no podían interpretarse únicamente desde mis percepciones como educadora convivencial, sino también desde las experiencias y voces de los propios estudiantes. En este sentido, el siguiente apartado presenta el proceso de diagnóstico participativo desarrollado con el grupo participante, mediante el cual se buscó construir colectivamente la comprensión de la problemática convivencial y orientar el diseño de la acción socioeducativa desde las necesidades y realidades del contexto escolar.

1.3. Diagnóstico participativo

El diagnóstico participativo constituyó una etapa fundamental dentro del desarrollo de esta acción socioeducativa, ya que permitió construir una comprensión más amplia y contextualizada de las problemáticas convivenciales presentes en el grupo participante. Desde enfoques participativos, el diagnóstico no se entiende únicamente como una fase previa de recolección de información, sino como un proceso colectivo de reconocimiento, análisis y problematización de las situaciones que afectan a una comunidad determinada (Camacho et al., 2002). En este sentido,

el diagnóstico participativo posibilita que las personas involucradas no sean únicamente fuentes de información, sino actores activos en la construcción de significados y en la identificación de necesidades y alternativas relacionadas con su contexto.

Desde esta perspectiva, la participación adquiere un papel central dentro de los procesos socioeducativos, particularmente cuando se busca comprender problemáticas vinculadas a la convivencia escolar y a las relaciones interpersonales. Tal como plantea la Corporación RedEAmérica (2014), el nivel de participación de los actores depende de las características del contexto y de las posibilidades reales de involucramiento dentro del proceso; sin embargo, promover espacios de escucha y construcción colectiva implica también asumir retos relacionados con la apertura, la flexibilidad y la disposición para reconocer las voces de quienes participan. En el caso de esta acción socioeducativa, el diagnóstico buscó favorecer una participación activa de estudiantes y docentes, procurando generar espacios seguros donde pudieran expresar sus percepciones, experiencias y preocupaciones frente a las dinámicas convivenciales del grupo.

Asimismo, el diagnóstico participativo permitió reconocer que muchas de las situaciones conflictivas observadas dentro del aula no podían comprenderse únicamente desde mi mirada como educadora convivencial, sino también desde las experiencias cotidianas de los estudiantes y las formas en que ellos interpretaban sus relaciones con los demás. De acuerdo con la Comisión Nacional Forestal (2012), este tipo de procesos favorece el diálogo colectivo, el reconocimiento de saberes locales y la construcción conjunta de alternativas frente a las problemáticas identificadas. En este sentido, más allá de identificar dificultades convivenciales, el diagnóstico permitió abrir espacios de reflexión sobre las formas de relación presentes en el grupo y sobre las necesidades emocionales y comunicativas que atravesaban sus interacciones cotidianas.

El proceso de construcción participativa de la problemática convivencial se desarrolló en diferentes etapas articuladas entre sí. Inicialmente, a partir de mi experiencia cotidiana como docente del grupo, identifiqué conflictos recurrentes relacionados con agresiones físicas, dificultades en la comunicación, exclusión entre pares y respuestas impulsivas frente a situaciones de frustración o desacuerdo. Posteriormente, diseñé e implementé actividades participativas orientadas a recuperar las percepciones de los estudiantes sobre los conflictos escolares y las maneras en que acostumbraban a resolverlos. Entre estas actividades se destacó la estrategia diagnóstica denominada “Búsqueda del Tesoro de Conflictos”, cuya planeación se presenta en el Anexo A. Esta actividad permitió recuperar las voces de los estudiantes, identificar situaciones recurrentes dentro de la convivencia escolar y reconocer las formas en que interpretaban los conflictos presentes en su contexto. Algunas evidencias fotográficas del desarrollo de esta actividad se presentan en el Anexo B.

De manera complementaria, se realizaron espacios de consulta con docentes del contexto escolar con el propósito de ampliar la comprensión de las dinámicas convivenciales presentes en el grupo y contrastar distintas percepciones frente a la problemática identificada. Finalmente, el proceso incluyó una etapa de validación con estudiantes y docentes, mediante la cual fue posible revisar colectivamente los hallazgos construidos durante el diagnóstico y confirmar la pertinencia de la problemática convivencial que orientó el diseño de la acción socioeducativa.

Como resultado de este proceso, se construyó de manera participativa una representación de la problemática convivencial que permitió organizar las principales situaciones identificadas, así como sus causas y consecuencias. Esta construcción se presenta en el apartado siguiente mediante el árbol del problema, elaborado a partir de los hallazgos obtenidos durante el diagnóstico participativo.

A partir de este proceso participativo, los siguientes apartados presentan la construcción de la hipótesis empírica del problema, el diseño metodológico del diagnóstico, la sistematización de la información recuperada y la validación realizada con los actores participantes, elementos que permitieron fundamentar la propuesta socioeducativa desarrollada en este contexto escolar.

1.3.1. Hipótesis empírica del problema

En distintos contextos educativos, las problemáticas relacionadas con la convivencia escolar han generado preocupación debido a la frecuencia con que se presentan situaciones de agresión física, verbal, exclusión social y dificultades en la resolución pacífica de conflictos entre estudiantes. Estas dinámicas afectan no solo las relaciones interpersonales dentro del aula, sino también los procesos de aprendizaje, participación y bienestar emocional de quienes hacen parte de la comunidad educativa (Palomino & Dagua, 2010). De acuerdo con Ortega-Ruíz, Del Rey y Casas (2016), muchas de las situaciones conflictivas presentes en los contextos escolares se relacionan con dificultades en las formas de interacción y comunicación entre pares, así como con limitadas estrategias para gestionar desacuerdos de manera constructiva. En este sentido, cuando las instituciones educativas no desarrollan acciones pedagógicas orientadas al trabajo convivencial, ciertos comportamientos agresivos pueden normalizarse dentro de la vida cotidiana escolar.

Desde mi experiencia como educadora convivencial y docente del grupo en el Colegio CEDID Ciudad Bolívar, identifiqué que muchas de estas dinámicas se encontraban presentes en el grupo participante. Durante el trabajo cotidiano con los estudiantes, se observaban conflictos recurrentes relacionados con agresiones físicas y verbales, discusiones constantes, exclusión entre pares y respuestas impulsivas frente a situaciones de frustración o desacuerdo. En múltiples

ocasiones, los estudiantes recurrían a los golpes, los gritos o las confrontaciones directas como mecanismos inmediatos para resolver conflictos, situación parecía evidenciar dificultades en la regulación emocional y en el desarrollo de habilidades de comunicación asertiva. Desde la perspectiva de Bisquerra (2011), las habilidades socioemocionales cumplen un papel fundamental en la construcción de relaciones interpersonales saludables, ya que permiten reconocer emociones, regular respuestas impulsivas y establecer formas de interacción más empáticas y respetuosas.

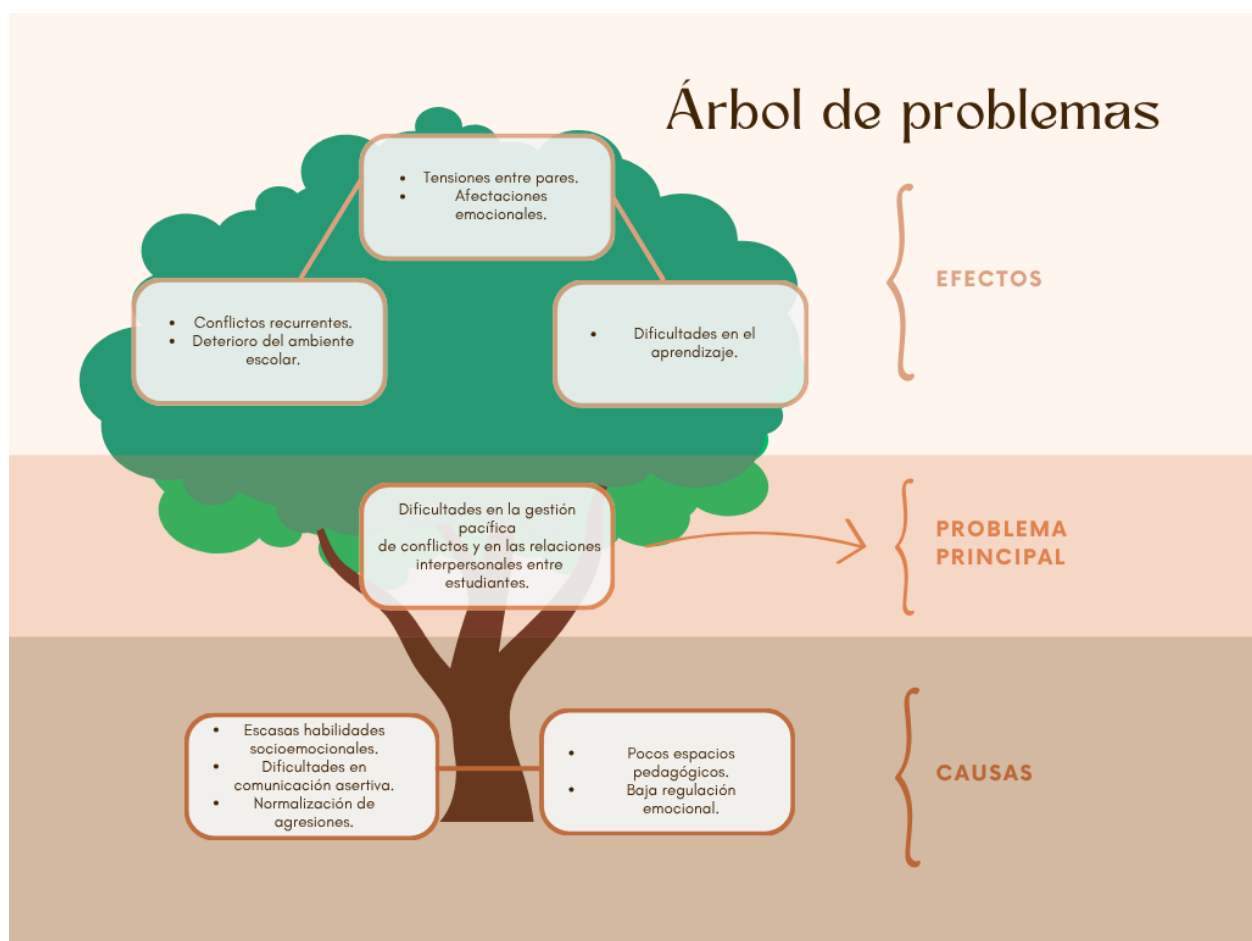
Asimismo, muchos de los estudiantes parecían reproducir formas de relación basadas en la imposición, la confrontación o la idea de que quien ejerce mayor fuerza logra resolver los conflictos. Estas dinámicas pueden comprenderse desde lo planteado por Galtung (2003), quien señala que algunas formas de violencia terminan naturalizándose dentro de las relaciones sociales y culturales, afectando las maneras en que las personas aprenden a interactuar y resolver desacuerdos. Desde esta perspectiva, el conflicto no representa en sí mismo el problema central, sino las formas violentas o poco constructivas mediante las cuales se intenta gestionarlo.

A partir de estas observaciones iniciales, se construyó una primera hipótesis empírica de la problemática convivencial, reconociendo que los estudiantes presentaban limitadas herramientas para la gestión pacífica de conflictos y el fortalecimiento de relaciones interpersonales dentro del contexto escolar. Esta situación parecía relacionarse con distintos factores, entre ellos el escaso desarrollo de habilidades socioemocionales, dificultades en la comunicación asertiva, respuestas agresivas aprendidas frente al conflicto y la limitada existencia de espacios pedagógicos orientados específicamente al fortalecimiento de la convivencia escolar. Como plantea Jares (2001), educar para la convivencia implica generar procesos intencionados que permitan aprender formas democráticas y pacíficas de relacionarse, reconociendo el conflicto como una oportunidad pedagógica y no únicamente como una conducta que debe sancionarse.

Con el propósito de organizar y analizar las causas y consecuencias asociadas a esta problemática, se recurrió a la herramienta metodológica del árbol del problema, la cual permitió visualizar las relaciones existentes entre las situaciones identificadas en el grupo, sus posibles causas y los efectos que estas generaban en la convivencia escolar. Esta herramienta facilitó una comprensión inicial de la problemática y orientó posteriormente el diseño del diagnóstico participativo y de la acción socioeducativa desarrollada con los estudiantes, tal como se observa en la Figura 1.

Figura 1.

Árbol del problema construido a partir del diagnóstico participativo



Nota. Elaboración propia.

Entre los principales efectos inicialmente identificados se encontraban los conflictos recurrentes entre estudiantes, las tensiones dentro del ambiente de aula, las dificultades para construir relaciones colaborativas y las afectaciones emocionales derivadas de las dinámicas conflictivas presentes en el grupo. Asimismo, se reconoció que estas situaciones incidían negativamente en los procesos de participación y aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la construcción de esta hipótesis empírica permitió reconocer la necesidad de implementar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, la mediación escolar y la resolución pacífica de conflictos como elementos fundamentales para la construcción de una convivencia más respetuosa y participativa dentro del contexto escolar.

Si bien esta hipótesis empírica permitió construir una comprensión inicial de las dinámicas convivenciales presentes en el grupo, resultaba necesario profundizar en la problemática desde las experiencias, percepciones y voces de los propios estudiantes y docentes involucrados en el contexto escolar. En coherencia con el enfoque participativo de la acción socioeducativa, el siguiente apartado presenta el diseño del ejercicio diagnóstico desarrollado para construir colectivamente la comprensión del problema convivencial, así como las estrategias metodológicas implementadas para recuperar y analizar la información construida con los actores participantes.

1.3.2. Ejercicio de campo para construcción participativa de la problemática

Con el propósito de profundizar en la comprensión de las dinámicas convivenciales identificadas durante la fase inicial del diagnóstico, se desarrolló un ejercicio de campo orientado a recuperar las experiencias, percepciones y formas de comprensión que estudiantes y docentes tenían sobre los conflictos presentes en el contexto escolar. Este proceso buscó complementar las observaciones realizadas desde mi experiencia como educadora convivencial, incorporando las voces de los actores directamente involucrados en la situación objeto de análisis.

En coherencia con el enfoque participativo que orientó esta acción socioeducativa, el ejercicio de campo se diseñó como un espacio de diálogo y reflexión colectiva que permitiera a los participantes expresar sus experiencias relacionadas con la convivencia escolar. Como señala Freire (2005), la comprensión de la realidad requiere reconocer a las personas como sujetos capaces de interpretar críticamente sus experiencias y participar activamente en la construcción de alternativas de transformación. Desde esta perspectiva, el ejercicio de campo favoreció la recuperación de las voces de los estudiantes como elemento central para la construcción de la problemática convivencial.

La principal estrategia utilizada fue la actividad diagnóstica denominada “Búsqueda del Tesoro de Conflictos”, diseñada para identificar las situaciones que los estudiantes reconocían como problemáticas dentro de su convivencia cotidiana. A través de esta estrategia, los participantes identificaron conflictos frecuentes, describieron formas habituales de afrontarlos y reflexionaron sobre las consecuencias que estos tenían en las relaciones con sus compañeros. Esta actividad permitió recuperar información relevante sobre las dinámicas de convivencia presentes en el grupo y reconocer las formas en que los estudiantes comprendían los conflictos escolares.

De manera complementaria, se realizaron espacios de conversación con docentes que tenían contacto directo con el grupo participante. Estos encuentros permitieron contrastar las percepciones construidas por los estudiantes con las observaciones realizadas por otros actores del contexto escolar, ampliando la comprensión de las dinámicas convivenciales identificadas.

Posteriormente, la información recuperada fue organizada y sistematizada con el propósito de identificar situaciones recurrentes, patrones de interacción, necesidades convivenciales y posibles factores asociados a la problemática construida. Finalmente, los hallazgos fueron compartidos con los participantes mediante un ejercicio de validación colectiva, buscando

reconocer si la interpretación realizada reflejaba de manera adecuada las experiencias y percepciones construidas durante el proceso.

La información obtenida a través de este ejercicio de campo constituyó la base para la construcción participativa de la problemática convivencial y permitió orientar el diseño de la acción socioeducativa a partir de las necesidades identificadas por los propios actores del contexto escolar. En los apartados siguientes se presenta el diseño metodológico del diagnóstico, así como el proceso de sistematización y análisis de la información recuperada.

1.3.2.1. Diseño de ejercicio diagnóstico

Con el propósito de comprender las dinámicas convivenciales presentes en el grupo participante, se diseñó un ejercicio diagnóstico orientado a recuperar las percepciones de estudiantes y docentes sobre los conflictos escolares y las formas en que estos eran afrontados dentro del contexto educativo. Este ejercicio se fundamentó en una perspectiva participativa que reconoce la importancia de construir la comprensión de las problemáticas a partir de las experiencias y voces de los actores involucrados.

La principal estrategia implementada fue la actividad denominada “Búsqueda del Tesoro de Conflictos”, diseñada para favorecer la identificación y análisis de situaciones conflictivas frecuentes dentro de la convivencia escolar. A través de una dinámica grupal, los estudiantes exploraron diferentes situaciones relacionadas con conflictos cotidianos, reflexionaron sobre sus posibles causas y discutieron alternativas para su resolución.

Para el desarrollo de la actividad, el grupo fue organizado en siete equipos de trabajo. Cada equipo debía localizar una serie de pistas que conducían a situaciones problemáticas previamente diseñadas y relacionadas con experiencias comunes dentro del entorno escolar. Una vez

recuperadas las situaciones, los estudiantes analizaban colectivamente los conflictos planteados, compartían sus interpretaciones y proponían posibles estrategias de solución. Durante este proceso se promovieron espacios de diálogo y reflexión que permitieron recuperar información relevante sobre las formas en que los participantes comprendían y afrontaban los conflictos escolares.

Durante la implementación se identificaron algunas dificultades asociadas a la comprensión inicial de las instrucciones y al entusiasmo generado por la dinámica, situación que hizo necesario realizar ajustes y aclaraciones para favorecer la participación organizada de los estudiantes. Por esta razón, se desarrolló una segunda sesión orientada a profundizar en el análisis de los conflictos identificados y en la construcción de alternativas de solución.

Los aportes contruidos por los estudiantes permitieron reconocer tendencias importantes en la forma de comprender los conflictos. Entre las estrategias de resolución propuestas con mayor frecuencia se encontraron el diálogo, la búsqueda de acuerdos, la intervención de un adulto como mediador, la distribución equitativa de responsabilidades y la cooperación entre compañeros. Asimismo, los estudiantes destacaron la importancia de la empatía, la escucha y la comprensión de diferentes puntos de vista como elementos fundamentales para afrontar los desacuerdos de manera pacífica.

De manera complementaria, se aplicó una encuesta dirigida a docentes del contexto escolar con el propósito de ampliar la comprensión de las dinámicas convivenciales presentes en la institución. Este instrumento buscó recuperar las percepciones del profesorado sobre aspectos relacionados con la disciplina, los conflictos escolares, las agresiones entre estudiantes, las relaciones entre docentes y estudiantes, y las dinámicas de convivencia entre los miembros de la comunidad educativa. El instrumento utilizado se presenta en el Anexo C.

La información construida a través de ambos ejercicios permitió obtener una visión más amplia de la problemática convivencial, incorporando tanto las experiencias de los estudiantes como las percepciones de los docentes. Estos insumos constituyeron la base para la posterior sistematización y análisis de la información recuperada durante el diagnóstico participativo.

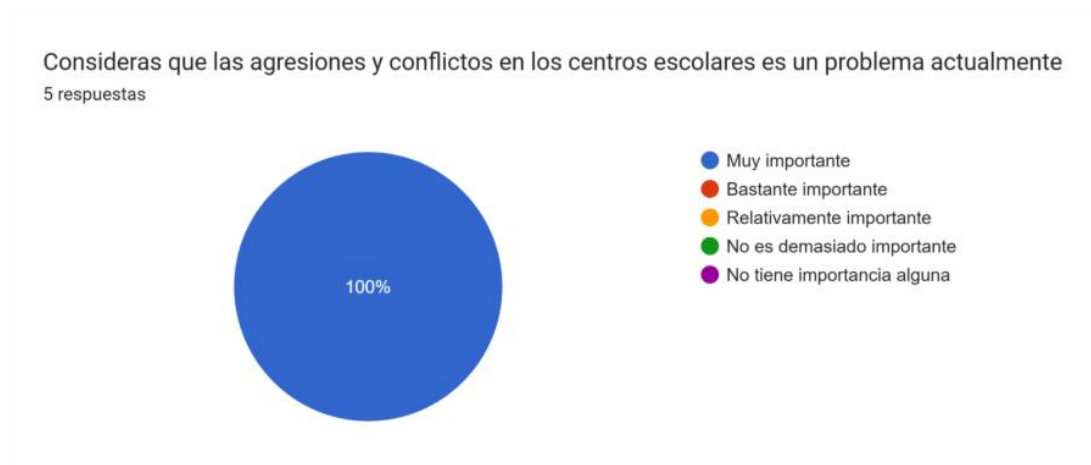
1.3.2.2.Sistematización y análisis de los resultados del diagnóstico

La información recuperada a través de la actividad “Búsqueda del Tesoro de Conflictos” y de la encuesta aplicada a docentes permitió identificar elementos relevantes para comprender la problemática convivencial presente en el grupo participante en su contexto escolar. Los hallazgos evidenciaron que los conflictos constituían una situación recurrente dentro de la vida escolar y que su gestión demandaba una parte importante del tiempo pedagógico de los docentes.

En primer lugar, la totalidad de los docentes consultados consideró que las agresiones y los conflictos en los centros escolares representan una problemática importante en la actualidad, lo que evidencia una preocupación compartida frente al impacto que estas situaciones tienen sobre la convivencia y los procesos educativos (véase Figura 2). Asimismo, el 80 % manifestó dedicar entre el 41 % y el 60 % de su tiempo escolar a situaciones relacionadas con la disciplina y los conflictos, mientras que el 20 % señaló invertir entre el 21 % y el 40 % de su tiempo en estas situaciones (véase Figura 3). Estos resultados sugieren que las dinámicas conflictivas ocupaban un lugar significativo dentro de la cotidianidad escolar, afectando las posibilidades de desarrollo de otras actividades pedagógicas.

Figura 2.

Importancia atribuida por los docentes a las agresiones y conflictos en la convivencia escolar



Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a docentes del Colegio CEDID Ciudad Bolívar.

Figura 3.

Porcentaje del tiempo escolar dedicado por los docentes a situaciones de disciplina y conflicto

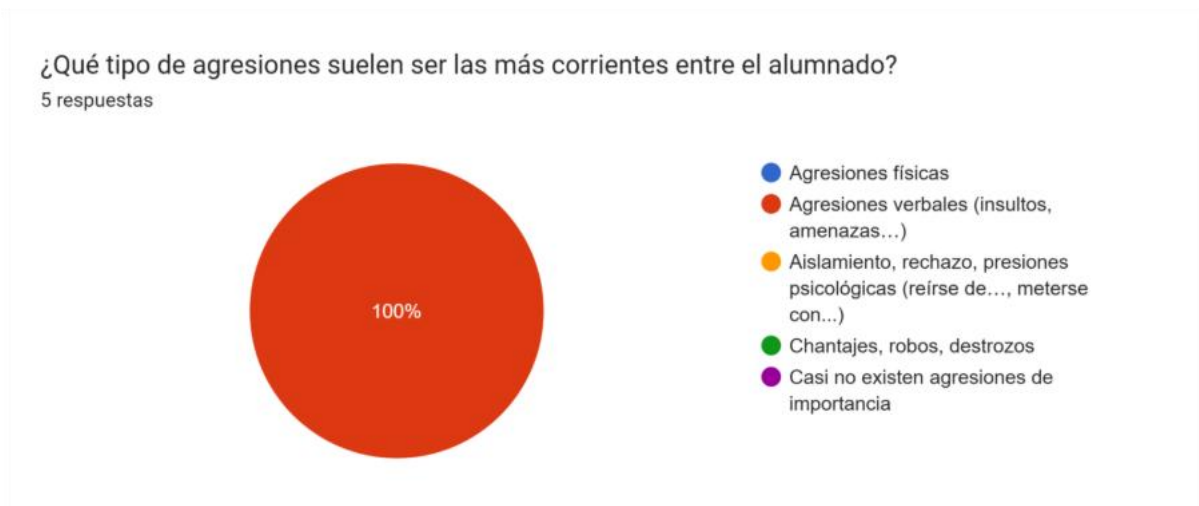


Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a docentes del Colegio CEDID Ciudad Bolívar.

Por otra parte, los docentes identificaron las agresiones verbales como la forma de violencia más frecuente entre los estudiantes, señalando insultos, amenazas y expresiones ofensivas como manifestaciones recurrentes dentro de las interacciones escolares (véase Figura 4). De igual manera, indicaron que muchos de los conflictos observados se relacionaban con dificultades en las relaciones entre pares, comportamientos agresivos y problemas de convivencia dentro del aula. Estos hallazgos coinciden con las observaciones realizadas durante el trabajo cotidiano con el grupo y permitieron reconocer la necesidad de fortalecer estrategias orientadas a la comunicación asertiva, la regulación emocional y la resolución pacífica de conflictos.

Figura 4.

Tipo de agresiones más frecuentes entre los estudiantes según la percepción docente



Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a docentes del Colegio CEDID Ciudad Bolívar.

Los resultados obtenidos con los estudiantes complementaron esta información. A través de la actividad “Búsqueda del Tesoro de Conflictos”, fue posible identificar que los participantes reconocían diferentes situaciones problemáticas asociadas a exclusión, discusiones, agresiones

verbales, dificultades para compartir recursos y conflictos derivados de desacuerdos cotidianos. Aunque muchas de las soluciones propuestas por los estudiantes incluían el diálogo y la búsqueda de acuerdos, también se evidenció una marcada tendencia a recurrir a la intervención de un adulto como principal mecanismo para resolver los conflictos.

En conjunto, la información construida permitió reconocer que la problemática convivencial no se relacionaba únicamente con la presencia de conflictos, sino también con las limitadas herramientas disponibles para gestionarlos de manera autónoma y constructiva. Estos hallazgos fortalecieron la hipótesis empírica construida previamente y evidenciaron la necesidad de implementar estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales, la mediación escolar y la construcción de formas más dialogantes de relación entre los estudiantes.

Los resultados del diagnóstico constituyeron la base para la validación de la problemática convivencial y para el posterior diseño de la acción socioeducativa orientada al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la resolución pacífica de conflictos en el grupo participante.

1.3.2.3. Validación con actores

Como parte del proceso de construcción participativa de la problemática convivencial, se desarrolló un ejercicio de validación con los estudiantes del grupo participante. El propósito de este espacio fue contrastar los hallazgos obtenidos durante el diagnóstico con las percepciones y experiencias de los propios actores involucrados, buscando identificar si la interpretación construida reflejaba adecuadamente las dinámicas convivenciales presentes en el contexto escolar.

Para ello, se realizó una jornada de reflexión orientada mediante preguntas relacionadas con los conflictos y sus formas de resolución, la convivencia escolar, la comunicación con los docentes, el desarrollo emocional y social, y el impacto de los conflictos en los procesos de

aprendizaje. El instrumento utilizado para esta validación se presenta en el Anexo D. A través de este ejercicio, los estudiantes compartieron sus opiniones y experiencias frente a las situaciones identificadas durante el diagnóstico, permitiendo profundizar en la comprensión de la problemática construida. Los principales hallazgos obtenidos durante este ejercicio de validación se sintetizan en la Tabla 3, la cual presenta las percepciones expresadas por los estudiantes sobre la convivencia escolar y la resolución de conflictos.

Tabla 3.

Principales percepciones de los estudiantes durante la validación de la problemática convivencial

Aspecto explorado	Evidencias identificadas
Resolución de conflictos	Los estudiantes manifestaron que suelen acudir a los adultos para resolver problemas, pues consideran que tienen la experiencia y autoridad necesarias para ayudarlos a encontrar soluciones.
Estrategias utilizadas	El diálogo, la conversación y la búsqueda de acuerdos fueron las alternativas más mencionadas para resolver conflictos entre compañeros.
Rol del profesorado	Los estudiantes reconocieron que los docentes intervienen mediante el diálogo, la mediación

	y, en algunos casos, a través de medidas disciplinarias para solucionar los conflictos.
Aprendizaje socioemocional	Varios estudiantes expresaron interés en aprender a manejar mejor los conflictos y las emociones asociadas a ellos.
Impacto en el aprendizaje	Los estudiantes señalaron que los conflictos afectan la concentración, generan distracciones y reducen el tiempo destinado al aprendizaje.
Empatía y convivencia	Las respuestas destacaron la importancia de escuchar, respetar las opiniones de los demás y comprender diferentes puntos de vista para mejorar la convivencia.

Nota. Elaboración propia a partir de las respuestas obtenidas durante el ejercicio de validación con estudiantes.

Los aportes realizados por los estudiantes confirmaron la relevancia de fortalecer estrategias relacionadas con la resolución pacífica de conflictos. De manera recurrente, manifestaron que, ante determinadas situaciones problemáticas, no siempre contaban con herramientas suficientes para afrontar los desacuerdos de manera constructiva, lo que en ocasiones generaba discusiones, respuestas impulsivas o dificultades para llegar a acuerdos con sus compañeros.

Asimismo, reconocieron la importancia de aprender formas alternativas de gestionar los conflictos mediante el diálogo, la escucha y la búsqueda de soluciones compartidas. Otro aspecto

relevante identificado durante la validación fue el reconocimiento del impacto que los conflictos tenían sobre el desarrollo de las clases. Los estudiantes señalaron que las situaciones disciplinarias y los desacuerdos frecuentes afectaban el ambiente de aula y reducían el tiempo disponible para el aprendizaje, coincidiendo con algunas de las percepciones expresadas por los docentes durante la fase diagnóstica.

De igual manera, las reflexiones realizadas permitieron reconocer la importancia de la empatía, la escucha y el trabajo colaborativo dentro de la convivencia escolar. Los estudiantes destacaron que muchas situaciones conflictivas surgían por dificultades para comprender los puntos de vista de los demás o por la tendencia a priorizar las propias necesidades sin considerar el efecto de sus acciones sobre otras personas. En este sentido, valoraron positivamente las actividades que promovían el diálogo y la participación conjunta, reconociendo que estas experiencias favorecían una mejor comprensión de sus compañeros y contribuían al fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

En conjunto, el proceso de validación permitió confirmar la pertinencia de la problemática convivencial identificada durante el diagnóstico participativo. Asimismo, fortaleció la decisión de orientar la acción socioeducativa hacia el desarrollo de habilidades socioemocionales, la comunicación asertiva, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, aspectos que emergieron como necesidades relevantes tanto para los estudiantes como para los docentes participantes.

1.4. Planteamiento teórico-empírico del problema

La convivencia escolar constituye un elemento fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes y para la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje. Desde los enfoques de educación para la paz y aprendizaje convivencial, el conflicto se reconoce como una situación inherente a las relaciones humanas que, lejos de representar únicamente una dificultad,

puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje cuando existen condiciones que favorecen el diálogo, la participación y la construcción conjunta de soluciones (Jares, 2001; Lederach, 2000). Sin embargo, cuando los conflictos son gestionados mediante prácticas agresivas o cuando los estudiantes no cuentan con herramientas suficientes para afrontarlos de manera constructiva, estos pueden afectar las relaciones interpersonales, el clima escolar y los procesos educativos.

La información construida durante el diagnóstico participativo permitió reconocer que las situaciones conflictivas formaban parte de la cotidianidad del grupo participante. Tanto las observaciones realizadas desde mi experiencia como educadora convivencial como las actividades desarrolladas con los estudiantes y los aportes de los docentes evidenciaron la presencia de discusiones frecuentes, agresiones verbales, dificultades para escuchar al otro, respuestas impulsivas frente al desacuerdo y conflictos asociados a la exclusión entre pares. Estas situaciones generaban tensiones dentro del grupo y afectaban las dinámicas de convivencia presentes en el aula.

Asimismo, los hallazgos mostraron que muchos estudiantes recurrían de manera frecuente a la intervención de adultos para resolver los conflictos, reconociendo a docentes, coordinadores o familiares como las principales figuras encargadas de mediar las situaciones problemáticas. Aunque esta búsqueda de apoyo constituye una estrategia válida dentro de determinados contextos, también evidenció limitadas oportunidades para desarrollar formas más autónomas de diálogo, negociación y construcción de acuerdos entre pares.

Los resultados obtenidos mediante la encuesta aplicada a docentes complementaron esta comprensión de la problemática. La información recuperada permitió identificar que los conflictos y las situaciones relacionadas con la disciplina ocupaban una parte significativa del tiempo escolar

y que las agresiones verbales constituían una de las manifestaciones más frecuentes dentro de las relaciones entre estudiantes. Del mismo modo, tanto docentes como estudiantes reconocieron que estas situaciones incidían en el ambiente de aula, afectando la concentración, la participación y el desarrollo normal de las actividades académicas.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos permiten comprender que la problemática convivencial identificada no se relacionaba únicamente con la existencia de conflictos dentro del grupo, sino con las formas en que estos eran afrontados. Tal como plantean Bisquerra (2011) y Ortega-Ruíz, Del Rey y Casas (2016), las habilidades socioemocionales y comunicativas desempeñan un papel fundamental en la construcción de relaciones interpersonales saludables, ya que favorecen la regulación emocional, la empatía, la escucha y la resolución constructiva de los desacuerdos. En este sentido, las dificultades identificadas durante el diagnóstico evidenciaron la necesidad de fortalecer este tipo de habilidades como parte de los procesos formativos desarrollados en la escuela.

A partir de la articulación entre los referentes teóricos y la información construida durante el diagnóstico participativo, se validó una problemática convivencial caracterizada por la presencia de conflictos recurrentes entre estudiantes, asociados a limitadas herramientas socioemocionales y comunicativas para su gestión pacífica. Esta situación afectaba las relaciones interpersonales, generaba tensiones dentro del ambiente de aula e incidía en los procesos de participación y aprendizaje de los estudiantes.

En consecuencia, se reconoció la necesidad de desarrollar una acción socioeducativa orientada al fortalecimiento de las relaciones interpersonales mediante estrategias de mediación escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales que favorecieran formas más dialogantes,

respetuosas y participativas de afrontar los conflictos dentro del contexto escolar. La validación de esta problemática permitió sustentar la pertinencia de intervenir pedagógicamente sobre las dinámicas convivenciales identificadas y evidenció la necesidad de generar espacios formativos orientados al aprendizaje de herramientas para la resolución pacífica de conflictos. A partir de esta comprensión, el siguiente apartado presenta la justificación de la acción socioeducativa desarrollada en respuesta a las necesidades identificadas en el contexto.

1.5. Justificación

La presente acción socioeducativa se justificó a partir de la necesidad identificada durante el diagnóstico participativo de fortalecer las herramientas de resolución pacífica de conflictos y las relaciones interpersonales en el grupo participante del Colegio CEDID Ciudad Bolívar. Los hallazgos obtenidos permitieron reconocer que los estudiantes presentaban dificultades para gestionar desacuerdos de manera constructiva, regular sus emociones frente a situaciones conflictivas y establecer formas de comunicación basadas en el diálogo y el respeto. Estas situaciones incidían en la convivencia escolar, afectando tanto las relaciones entre compañeros como el desarrollo de las actividades académicas.

La pertinencia de esta acción socioeducativa radicó en que respondió a necesidades identificadas directamente en el contexto escolar y en las experiencias de los actores participantes. Asimismo, se articuló con los propósitos formativos del Colegio CEDID Ciudad Bolívar, orientados a la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos, participativos y respetuosos. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, la mediación escolar y la resolución pacífica de conflictos constituyeron elementos relevantes para favorecer procesos de convivencia más democráticos y relaciones interpersonales más saludables dentro del grupo.

De igual manera, la acción socioeducativa se sustentó en la importancia de promover espacios pedagógicos que permitieran a los estudiantes desarrollar capacidades relacionadas con la empatía, la escucha activa, la comunicación asertiva y la construcción de acuerdos. Estas habilidades no solo contribuyen al mejoramiento de la convivencia escolar, sino que también favorecen el desarrollo integral de los estudiantes y su participación en diferentes escenarios sociales.

La viabilidad de la propuesta estuvo respaldada por las condiciones institucionales existentes durante el desarrollo del proceso. La experiencia previa de los docentes en actividades pedagógicas y convivenciales, la disponibilidad de espacios escolares adecuados para la realización de los talleres y el acceso a materiales de uso cotidiano permitieron implementar las actividades sin requerir recursos extraordinarios. Asimismo, la participación de estudiantes, docentes y otros actores de la comunidad educativa favoreció el desarrollo de las estrategias propuestas y fortaleció el carácter participativo de la acción socioeducativa.

En este sentido, la acción socioeducativa representó una respuesta pertinente y viable frente a la problemática convivencial identificada, al proponer alternativas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la gestión pacífica de los conflictos. Su desarrollo permitió generar espacios de reflexión, diálogo y aprendizaje que contribuyeron al reconocimiento de formas más respetuosas y colaborativas de convivencia dentro del contexto escolar.

Una vez presentada la problemática convivencial, los referentes que orientaron su comprensión y la justificación de la acción socioeducativa, en el capítulo siguiente se expone el proceso de construcción de la alternativa de transformación, incluyendo su fundamentación

teórica, metodológica y pedagógica, así como el diseño de las estrategias implementadas para responder a las necesidades identificadas en el contexto.

2. Construcción de alternativas

En este capítulo se presenta el proceso de construcción de la acción socioeducativa desarrollada para responder a la problemática convivencial identificada en el Colegio CEDID Ciudad Bolívar. La propuesta se fundamentó en los hallazgos obtenidos durante el diagnóstico participativo y en los referentes teóricos y metodológicos que orientaron la comprensión de la convivencia escolar, la educación para la paz, la mediación y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

La construcción de la alternativa implicó el diseño y la planificación de una serie de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la resolución pacífica de conflictos. Asimismo, incluyó procesos de validación con los actores participantes y la definición de los elementos metodológicos necesarios para su implementación dentro del contexto escolar.

Este proceso se desarrolló desde una perspectiva convivencial que reconoce la importancia de las relaciones interpersonales, la participación activa y la construcción colectiva de aprendizajes como elementos fundamentales para la transformación de las dinámicas escolares. Desde esta mirada, los estudiantes fueron reconocidos como actores centrales en la construcción de alternativas orientadas al fortalecimiento de la convivencia, favoreciendo espacios de diálogo, reflexión y participación.

A partir de estos elementos, los apartados siguientes presentan los antecedentes que orientaron la construcción de la propuesta, la fundamentación teórica y metodológica que la sustentó, así como el diseño de las estrategias pedagógicas implementadas durante el desarrollo de la acción socioeducativa.

2.1. Exploración de experiencias previas

Para la exploración de experiencias previas se realizó una revisión de literatura académica a través de bases de datos especializadas como Scielo, Dialnet, Redalyc, Google Scholar y repositorios institucionales de universidades, priorizando estudios publicados entre 2020 y 2024. Se seleccionaron principalmente tesis de maestría, artículos científicos, revisiones sistemáticas y estudios de caso relacionados con mediación escolar, educación para la paz, convivencia escolar y resolución de conflictos.

Los criterios de selección se fundamentaron en la pertinencia temática de los estudios, su relación con contextos educativos y su contribución a la comprensión de estrategias orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar. Asimismo, se privilegiaron investigaciones desarrolladas en contextos latinoamericanos y colombianos, con especial atención a experiencias vinculadas con educación primaria, desarrollo de habilidades socioemocionales y construcción de culturas de paz. Esta revisión permitió identificar enfoques, estrategias y resultados relevantes que nutrieron la construcción de la presente acción socioeducativa.

Hernández (2024) analizó la implementación del Programa de Mediación Escolar para Consolidar la Paz y la Reconciliación en instituciones educativas públicas del distrito de Cali desde un enfoque intercultural. Los resultados evidenciaron que la mediación contribuye al mejoramiento de la convivencia escolar mediante el reconocimiento de la diversidad cultural y la promoción de prácticas inclusivas. Asimismo, el estudio identificó diferencias entre las percepciones de estudiantes y docentes frente al programa, lo que resalta la importancia de adaptar este tipo de iniciativas a las características particulares de cada contexto.

Por su parte, Pedraza y Mosquera (2024) desarrollaron una investigación centrada en la educación de la primera infancia como estrategia para la solución de conflictos y la construcción de paz territorial en Chitagá, Colombia. Los resultados destacaron la relevancia del fortalecimiento de la inteligencia emocional, los valores y el acompañamiento institucional para promover escenarios de convivencia pacífica desde edades tempranas.

De manera similar, Alava, Chorlango, Gómez, Lema y Vela (2024) analizaron el impacto de estrategias de resolución pacífica de conflictos en estudiantes de bachillerato. Sus hallazgos evidenciaron que la implementación de procesos de mediación contribuye al mejoramiento de la convivencia escolar, favorece el bienestar emocional y fortalece el desarrollo integral de los estudiantes.

Castro y Muñoz (2023) abordaron la mediación y la resolución de conflictos como pilares para la construcción de una cultura de paz. Su estudio destacó la implementación de rutas didácticas orientadas a la resolución pacífica de conflictos como estrategias efectivas para fortalecer las prácticas pedagógicas y los procesos convivenciales dentro de las instituciones educativas.

Por otro lado, Pedraza (2020) desarrolló una propuesta educativa en el contexto del postconflicto colombiano desde una perspectiva de género. Sus resultados evidenciaron el potencial transformador de la educación para promover relaciones más equitativas, inclusivas y orientadas a la construcción de paz en diferentes contextos sociales y educativos.

Asimismo, Ortiz-Mallegas, López, Valdés y Yáñez-Urbina (2023) analizaron las prácticas punitivas presentes en instituciones educativas chilenas. Los autores encontraron que, a pesar de los esfuerzos por promover enfoques pacíficos de resolución de conflictos, continúan

predominando estrategias sancionatorias que generan exclusión y estigmatización. En consecuencia, proponen fortalecer enfoques restaurativos, participativos y centrados en el diálogo.

Finalmente, Calderón (2022) exploró las concepciones del conflicto y las prácticas de educación para la paz en instituciones de educación básica primaria en Dosquebradas, Risaralda. Los resultados evidenciaron que las formas de comprender el conflicto influyen directamente en las prácticas escolares y destacaron la participación democrática, la justicia social y la solución creativa de conflictos como elementos fundamentales para la construcción de una cultura de paz.

Los documentos revisados coinciden en señalar la importancia de implementar estrategias de mediación, educación para la paz y fortalecimiento de habilidades socioemocionales para promover ambientes escolares más inclusivos, participativos y respetuosos. De igual manera, se observa una tendencia creciente hacia la incorporación de enfoques interculturales, territoriales y de reconocimiento de la diversidad dentro de las propuestas orientadas a la transformación de conflictos en contextos educativos.

En relación con la presente acción socioeducativa, las investigaciones revisadas refuerzan el valor de la mediación escolar y del desarrollo de habilidades socioemocionales como estrategias para fortalecer la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. Asimismo, evidencian la importancia de iniciar este tipo de procesos desde las primeras etapas de la escolaridad, favoreciendo la construcción de relaciones basadas en el respeto, la empatía y el diálogo.

No obstante, también se identificaron algunos vacíos en la literatura revisada. Gran parte de los estudios se desarrollaron en contextos de educación secundaria o en escenarios específicos que difieren de las condiciones presentes en el Colegio CEDID Ciudad Bolívar. Además, fueron escasas las experiencias que articularon de manera explícita la educación para la paz, la mediación

escolar y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales mediante estrategias lúdicas y participativas dirigidas a estudiantes de educación primaria.

En este sentido, la presente acción socioeducativa buscó aportar a este campo mediante el diseño e implementación de una propuesta orientada al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la resolución pacífica de conflictos en estudiantes que iniciaron el proceso en grado quinto de primaria y posteriormente transitaron a grado sexto. Para ello, se privilegiaron estrategias participativas, espacios de reflexión colectiva y actividades centradas en el desarrollo de habilidades socioemocionales, la comunicación asertiva y la mediación como herramientas para la construcción de una convivencia más respetuosa y colaborativa.

Los aportes identificados en las experiencias revisadas, junto con las necesidades reconocidas durante el diagnóstico participativo, constituyeron referentes fundamentales para la construcción de la propuesta desarrollada en este contexto. A partir de estos elementos, el siguiente apartado presenta el diseño de la acción socioeducativa, describiendo los propósitos, componentes y estrategias pedagógicas que orientaron su implementación.

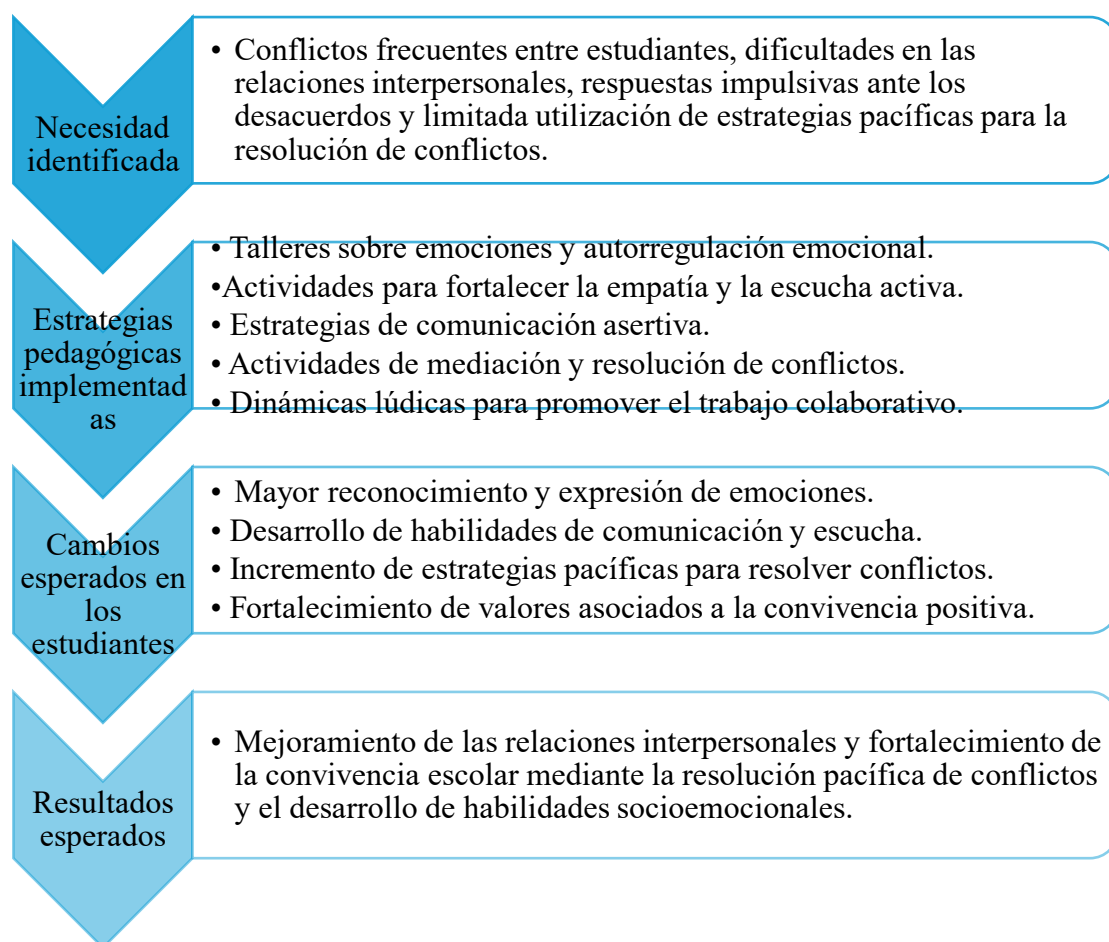
2.2. Diseño de la acción socioeducativa

El diseño de la acción socioeducativa se sustentó en una teoría de cambio construida a partir de las necesidades identificadas durante el diagnóstico participativo, los referentes teóricos asumidos y las experiencias revisadas previamente. Esta teoría de cambio planteó que el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y de las herramientas para la resolución pacífica de conflictos podía favorecerse mediante la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales, la mediación escolar, la comunicación asertiva y la reflexión sobre las formas de convivencia presentes en el contexto escolar.

Desde esta perspectiva, se consideró que la realización de talleres participativos, actividades lúdicas y espacios de diálogo permitiría a los estudiantes fortalecer capacidades relacionadas con la empatía, la escucha activa, la regulación emocional y la construcción de acuerdos. A su vez, el fortalecimiento de estas habilidades contribuiría a generar formas más respetuosas y colaborativas de interacción entre los estudiantes, favoreciendo la gestión pacífica de los conflictos y el mejoramiento del ambiente de aula. La Figura 5 presenta la teoría de cambio que orientó la construcción de la propuesta socioeducativa.

Figura 5.

Teoría de cambio de la acción socioeducativa



Nota. Elaboración propia.

A partir de esta comprensión de las posibilidades de transformación del contexto, se diseñó la acción socioeducativa orientada al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la resolución pacífica de conflictos en el grupo participante. La propuesta buscó responder de manera directa a las necesidades identificadas durante el diagnóstico, articulando los aportes de la educación para la paz, la mediación escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales dentro de una ruta pedagógica contextualizada.

Esta teoría de cambio constituyó el fundamento de la propuesta, al establecer la relación entre las necesidades identificadas, las estrategias pedagógicas implementadas y las transformaciones convivenciales que se esperaba promover en el grupo participante. Desde esta lógica, la acción socioeducativa se configuró como una alternativa orientada a fortalecer la convivencia escolar mediante procesos de aprendizaje, diálogo, participación y construcción colectiva.

2.2.1. Planteamiento general de la acción socioeducativa

“Convivimos mejor: fortaleciendo habilidades socioemocionales y de resolución pacífica de conflictos para convivir en paz” fue el nombre de la acción socioeducativa desarrollada con los estudiantes que iniciaron el proceso en grado quinto de primaria y posteriormente transitaron a grado sexto en el Colegio CEDID Ciudad Bolívar.

La propuesta se orientó al fortalecimiento de las relaciones interpersonales mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales, estrategias de mediación escolar y herramientas para la resolución pacífica de conflictos. Para ello, se diseñaron e implementaron actividades participativas, talleres vivenciales y espacios de reflexión colectiva que promovieron el

reconocimiento de las emociones, la comunicación asertiva, la empatía, la escucha activa y la construcción de acuerdos.

La acción socioeducativa involucró la participación de los estudiantes, docentes y profesionales de orientación escolar, reconociendo la importancia del trabajo colaborativo en la construcción de ambientes escolares más respetuosos y participativos. Desde una perspectiva convivencial, las actividades desarrolladas buscaron generar oportunidades para que los estudiantes reflexionaran sobre sus formas de relacionarse y fortalecieran herramientas que les permitieran afrontar los conflictos de manera más dialogante y constructiva.

De esta manera, la propuesta se constituyó en una alternativa pedagógica orientada a favorecer procesos de convivencia más pacíficos dentro del contexto escolar, promoviendo relaciones basadas en el respeto, la empatía, la participación y la corresponsabilidad. A partir de este planteamiento general, en los siguientes apartados se presentan los objetivos y componentes que orientaron el desarrollo de la acción socioeducativa.

2.2.1.1. Objetivos

Los objetivos de la acción socioeducativa orientaron el diseño, implementación y seguimiento de las estrategias pedagógicas desarrolladas con el grupo participante. Estos se construyeron a partir de las necesidades identificadas durante el diagnóstico participativo y de la problemática convivencial validada, buscando fortalecer las relaciones interpersonales y promover herramientas para la resolución pacífica de conflictos desde una perspectiva de educación para la paz y aprendizaje convivencial.

Objetivo general:

Fortalecer las relaciones interpersonales y las herramientas para la resolución pacífica de conflictos mediante estrategias de mediación escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales con estudiantes que iniciaron el proceso en grado quinto de primaria y posteriormente transitaron a grado sexto en el Colegio CEDID Ciudad Bolívar.

Objetivos específicos:

1. Fomentar el respeto, la empatía y la colaboración entre los estudiantes para favorecer relaciones interpersonales más positivas dentro del aula.
2. Fortalecer habilidades relacionadas con la comunicación asertiva, la escucha activa y la gestión pacífica de desacuerdos mediante actividades de mediación y resolución de conflictos.
3. Promover el reconocimiento y la valoración de actitudes constructivas que contribuyan al mejoramiento de la convivencia escolar.
4. Desarrollar actividades participativas y colaborativas que favorezcan el trabajo en equipo, la integración y la construcción de acuerdos entre los estudiantes.

2.2.1.2. Ruta metodológica

La acción socioeducativa se desarrolló mediante una secuencia de diez sesiones pedagógicas implementadas con los estudiantes participantes durante el periodo de ejecución del proyecto, cuya planificación se presenta en el Anexo E. La propuesta combinó talleres participativos, actividades lúdicas, ejercicios de reflexión colectiva y estrategias de mediación escolar orientadas al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la resolución pacífica de conflictos.

La construcción de la ruta metodológica respondió a las necesidades identificadas durante el diagnóstico participativo y a los objetivos definidos para la acción socioeducativa. En coherencia con la perspectiva convivencial asumida, las actividades privilegiaron la participación activa de los estudiantes, el diálogo, el trabajo colaborativo y la reflexión sobre las experiencias cotidianas de convivencia presentes en el contexto escolar.

La implementación contó con la participación de los estudiantes del grupo, la educadora convivencial responsable del proceso y, en algunos momentos, docentes y profesionales de orientación escolar que acompañaron determinadas actividades. Las sesiones abordaron progresivamente el reconocimiento del conflicto, la comprensión de sus causas y consecuencias, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la construcción de estrategias para la resolución pacífica de desacuerdos. La Tabla 4 presenta la ruta metodológica que orientó el desarrollo de la acción socioeducativa.

Tabla 4.

Ruta metodológica de la acción socioeducativa

Sesión y Actividad	Objetivo	Estrategia / Metodología	Participantes	Recursos
Sesión 1: Presentación del proyecto y diagnóstico de convivencia "Convivir en armonía"	Presentar el taller, identificar las percepciones iniciales de los estudiantes sobre la convivencia escolar y los conflictos, explorar sus expectativas frente al proceso y establecer una línea base para	Presentación del taller, aplicación de la encuesta diagnóstica, círculo de palabra sobre convivencia escolar y conflictos, desarrollo de la actividad "Convivir en	Educadora convivencial, docente titular del grupo y estudiantes.	Encuesta diagnóstica, cartulina, marcadores, hojas de colores, lápices, tarjetas adhesivas (post-it) y cartulina para el semáforo de convivencia.

	valorar los cambios al finalizar la intervención.	armonía" , implementación de la dinámica "Semáforo de convivencia" y reflexión final sobre las expectativas del proceso.		
Sesión 2: Comprendiendo el conflicto escolar	Reconocer el conflicto como una situación propia de la convivencia e identificar sus causas y manifestaciones en el contexto escolar.	Desarrollo de la dinámica "El nudo humano" , análisis de situaciones mediante la actividad "Historias rápidas de conflicto" , construcción colectiva del concepto de conflicto y aplicación del "Semáforo del conflicto" para identificar situaciones conflictivas y promover la reflexión sobre su manejo en la convivencia escolar.	Educadora convivencial, docente titular del grupo y estudiantes.	Historias de conflicto, tarjetas rojas y verdes, cartulina, marcadores y notas adhesivas (post-it).
Sesión 3: Conociendo los tipos de conflicto	Reconocer los tipos de conflicto más comunes en la escuela y comprender que	Desarrollo de la actividad de apertura "Conflictos rápidos" ,	Educadora convivencial, directora de grupo y estudiantes.	Situaciones e historias de conflicto, tarjetas con ejemplos,

	los conflictos pueden resolverse de manera constructiva mediante el diálogo y la cooperación.	clasificación de situaciones según los tipos de conflicto mediante la actividad "Clasificando los conflictos" , análisis de alternativas de solución a través de "Historias con final feliz" y construcción colectiva del mural "Nuestro escudo contra los conflictos" como estrategia para fortalecer la resolución pacífica de conflictos.		cartulina, marcadores, escudos de papel y cinta adhesiva.
Sesión 4: Consecuencias de los conflictos y los pasos de la paz	Analizar las consecuencias de los conflictos y comprender estrategias básicas para resolverlos de manera pacífica.	Recuperación de aprendizajes previos, construcción de la línea de tiempo del conflicto (antes, durante y después), presentación y aplicación de los pasos de la paz mediante situaciones escolares y reflexión sobre	Educadora convivencial, docente titular del grupo y estudiantes.	Tablero, marcadores, papel kraft, fichas con situaciones de conflicto y material de apoyo para los pasos de la paz.

		las consecuencias de los conflictos y la importancia de su resolución pacífica.		
Sesión 5: La receta de la paz	Representar de manera creativa estrategias de resolución pacífica de conflictos mediante la elaboración de una receta de la paz basada en valores y habilidades socioemocionales.	Recuperación de los aprendizajes sobre los pasos de la paz, construcción colaborativa de la " Receta de la paz " a partir de valores, actitudes y acciones para la resolución pacífica de conflictos, socialización de las producciones y reflexión sobre los compromisos para fortalecer la convivencia escolar.	Educadora convivencial, docente titular del grupo y estudiantes.	Tablero, marcadores, hojas, colores y recetas elaboradas por los estudiantes.
Sesión 6: La importancia de escuchar para convivir mejor	Fortalecer la escucha activa como herramienta para mejorar la comunicación y prevenir conflictos en las relaciones interpersonales.	Desarrollo de la dinámica " Teléfono con emoción ", implementación de la actividad " Micrófono viajero " para promover la escucha	Educadora convivencial, docente titular del grupo y estudiantes.	Frases sobre convivencia, micrófono simbólico, hojas recicladas, marcadores y tablero.

		respetuosa, reflexión sobre experiencias relacionadas con la escucha activa y construcción colectiva de estrategias para fortalecer la comunicación y la convivencia escolar.		
Sesión 7: Comunicación asertiva para resolver conflictos	Reconocer la importancia de la comunicación asertiva y utilizar expresiones respetuosas para expresar emociones, necesidades y desacuerdos de manera pacífica.	Recuperación de los aprendizajes sobre la escucha activa, desarrollo del juego " Frases que ayudan " para identificar expresiones que favorecen la convivencia, presentación y aplicación de la estrategia de comunicación asertiva " Me siento... cuando... porque... me gustaría... ", y reflexión sobre su importancia para la resolución pacífica de conflictos.	Educadora convivencial, docente titular del grupo y estudiantes.	Tarjetas con frases, cartel o diapositiva de comunicación asertiva, hojas, lápices y tablero.

Sesión 8: Aplicando estrategias para resolver conflictos	Aplicar estrategias de resolución pacífica de conflictos mediante el análisis de situaciones cotidianas del contexto escolar.	Recuperación de los aprendizajes construidos durante las sesiones anteriores, análisis de situaciones de conflicto propias del contexto escolar, aplicación de los pasos de la paz, la escucha activa y la comunicación asertiva para plantear alternativas de solución, y socialización de las propuestas elaboradas por los grupos.	Educadora convivencial, docente titular del grupo y estudiantes.	Tablero, marcadores, tarjetas con situaciones de conflicto, hojas y materiales elaborados por los estudiantes.
Sesión 9: Resolvemos conflictos juntos	Poner en práctica las habilidades de escucha, comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos mediante actividades de dramatización y reflexión grupal.	Recuperación de los aprendizajes desarrollados durante el taller, dramatización de situaciones de conflicto del contexto escolar, aplicación de estrategias de resolución pacífica	Educadora convivencial, docente titular del grupo y estudiantes.	Tarjetas con situaciones de conflicto, cartulina y marcadores.

		mediante los pasos de la paz, la escucha activa y la comunicación asertiva, y construcción colectiva de compromisos para fortalecer la convivencia escolar.		
Sesión 10: Reflexionando sobre nuestros aprendizajes para convivir mejor	Reconocer los aprendizajes construidos durante la acción socioeducativa y fortalecer el compromiso con la convivencia pacífica mediante la reflexión y la construcción colectiva de acuerdos.	Desarrollo de la dinámica de integración " El lazo invisible ", elaboración colectiva del " Árbol de aportes a la sana convivencia " como estrategia para recuperar los principales aprendizajes del proceso, construcción participativa de acuerdos de convivencia y reflexión final sobre los compromisos para fortalecer las relaciones interpersonales y la resolución pacífica de conflictos.	Educadora convivencial, docente titular del grupo y estudiantes.	Cartulina, papel kraft, hojas de papel, marcadores, cinta adhesiva y árbol de aportes a la sana convivencia.

Nota. Elaboración propia.

La secuencia de actividades permitió avanzar desde la exploración de las concepciones iniciales sobre conflicto y convivencia hasta la apropiación de herramientas relacionadas con la comunicación asertiva, la escucha activa, la empatía y la mediación escolar. De esta manera, cada sesión se articuló con los objetivos de la propuesta y contribuyó al fortalecimiento progresivo de las capacidades convivenciales de los estudiantes.

A partir de esta ruta metodológica, el siguiente apartado presenta los componentes pedagógicos que estructuraron la acción socioeducativa y orientaron el desarrollo de las actividades implementadas durante el proceso.

2.2.1.3. Validación de la acción socioeducativa

La validación de la acción socioeducativa constituyó un proceso fundamental para valorar la pertinencia, viabilidad y coherencia de la propuesta antes de su implementación. Desde una perspectiva participativa, la construcción de alternativas de transformación requiere incorporar las voces de los actores que conocen el contexto y que, de una u otra manera, participan en el desarrollo de las acciones propuestas. En este sentido, la validación permitió contrastar el diseño de la propuesta con las dinámicas institucionales del Colegio CEDID Ciudad Bolívar y recoger aportes orientados a fortalecer su desarrollo.

La validación se realizó mediante un espacio de diálogo con actores clave de la institución educativa, entre ellos la docente titular del grupo, la orientadora escolar y el coordinador académico. La participación de estos actores resultó relevante debido a su conocimiento de las dinámicas convivenciales del contexto, su experiencia en el acompañamiento de los estudiantes y su papel dentro de los procesos pedagógicos y de convivencia de la institución.

Durante el encuentro se presentó la estructura general de la acción socioeducativa, incluyendo sus objetivos, contenidos, actividades y estrategias metodológicas. A partir de esta revisión, los participantes realizaron observaciones y recomendaciones orientadas a fortalecer la propuesta y garantizar su articulación con las condiciones institucionales existentes.

Uno de los principales aspectos discutidos estuvo relacionado con la organización de los tiempos y espacios para el desarrollo de las actividades. Los participantes señalaron la importancia de coordinar la implementación de los talleres de manera que no interfirieran con los procesos académicos del grupo, garantizando al mismo tiempo la continuidad de las actividades propuestas. Este aspecto permitió ajustar la planificación temporal de algunas sesiones para facilitar su desarrollo dentro de la jornada escolar.

Asimismo, surgió la recomendación de generar espacios que permitieran socializar los aprendizajes construidos durante el proceso con otros miembros de la comunidad educativa. Esta observación reforzó la importancia de promover actividades orientadas a visibilizar las experiencias y aprendizajes desarrollados por los estudiantes en torno a la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

Otro elemento destacado durante la validación fue la viabilidad material y logística de la propuesta. Los participantes reconocieron que la institución contaba con recursos básicos suficientes para el desarrollo de las actividades planteadas, lo que favorecía la implementación de la acción socioeducativa sin requerir inversiones adicionales significativas.

De manera general, los actores participantes valoraron positivamente la estructura de la propuesta y consideraron pertinente su implementación en el contexto del grupo participante. No obstante, señalaron la importancia de realizar un seguimiento permanente al desarrollo de las

actividades para identificar posibles ajustes y responder de manera flexible a las necesidades que surgieran durante el proceso.

Los aportes derivados de esta validación permitieron fortalecer la propuesta y consolidar una ruta de trabajo más ajustada a las características del contexto escolar. Asimismo, contribuyeron a reafirmar la pertinencia de la acción socioeducativa y su coherencia con las necesidades identificadas durante el diagnóstico participativo. A partir de estos elementos, el siguiente apartado presenta la argumentación teórica que sustenta la propuesta y orienta las estrategias pedagógicas desarrolladas para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la resolución pacífica de conflictos.

2.2.2. Argumentación teórica de la acción socioeducativa

El propósito de este apartado es argumentar la pertinencia y coherencia de la acción socioeducativa diseñada, sustentándola a partir de los referentes teóricos que orientaron su construcción y de las necesidades identificadas mediante el diagnóstico participativo. De esta manera, se busca evidenciar cómo la propuesta respondió de forma contextualizada a la problemática convivencial identificada en el grupo participante del Colegio CEDID Ciudad Bolívar.

Desde el punto de vista teórico, la propuesta se fundamentó en la educación para la paz como enfoque pedagógico orientado a la construcción de relaciones humanas justas, respetuosas y no violentas. Autores como Galtung (2003) y Lederach (2000) sostienen que la paz no se limita a la ausencia de violencia directa, sino que implica la creación activa de condiciones que favorezcan la justicia social, el reconocimiento de la diversidad y la satisfacción de las necesidades humanas. En esta misma línea, Zurbano (1998) plantea que los conflictos, lejos de evitarse o

reprimirse, deben asumirse como oportunidades pedagógicas para aprender a convivir, dialogar, negociar y transformar las relaciones interpersonales.

De igual manera, el enfoque convivencial (Mockus, 2002) orientó la propuesta desde la construcción de normas compartidas, el respeto por el otro y la participación activa en la vida escolar. Desde esta perspectiva, la escuela se comprende no solo como un espacio de aprendizaje académico, sino también como un escenario privilegiado para la construcción de ciudadanía y convivencia. En coherencia con esta mirada, la acción socioeducativa incorporó elementos de mediación escolar como herramientas pedagógicas para favorecer el diálogo, la construcción de acuerdos y la transformación pacífica de los conflictos, retomando los aportes de Gómez (2005) y la propuesta de las tres R de Galtung (1998): reconstrucción, reconciliación y resolución.

Asimismo, el desarrollo de habilidades socioemocionales constituyó un eje transversal de la propuesta. Competencias como el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva y la toma responsable de decisiones han sido reconocidas como elementos fundamentales para el fortalecimiento de la convivencia escolar y el bienestar de los estudiantes (Goleman, 1995; Instituto Nacional Electoral, 2020). Por esta razón, la acción socioeducativa se estructuró a partir de una secuencia de talleres orientados al fortalecimiento progresivo de estas habilidades, articulándolas con los principios de la educación para la paz y la mediación escolar.

Desde la perspectiva empírica, el diagnóstico participativo permitió identificar una alta recurrencia de conflictos entre los estudiantes del grupo participante, manifestados principalmente mediante agresiones verbales, discusiones frecuentes, exclusión entre pares y conductas que afectaban la convivencia cotidiana. Las actividades diagnósticas desarrolladas con estudiantes y docentes evidenciaron que gran parte de estas situaciones se relacionaban con dificultades para

expresar emociones, escuchar a los demás, resolver desacuerdos mediante el diálogo y reconocer diferentes puntos de vista frente a una misma situación.

De manera complementaria, la información recuperada con los docentes mostró que una parte significativa del tiempo escolar era destinada a la atención de situaciones relacionadas con la disciplina y la convivencia, afectando el desarrollo de las actividades académicas y el ambiente de aula. Estos hallazgos permitieron reconocer la necesidad de generar espacios pedagógicos orientados al fortalecimiento de habilidades que favorecieran formas más constructivas de afrontar los conflictos y relacionarse con los demás.

En respuesta a estas necesidades, la acción socioeducativa “Convivimos mejor: fortaleciendo habilidades socioemocionales y de resolución pacífica de conflictos para convivir en paz” articuló estrategias fundamentadas en los referentes teóricos revisados y en las características específicas del contexto escolar. Los talleres desarrollados abordaron aspectos relacionados con las emociones, la empatía, la escucha activa, la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos y el trabajo colaborativo, mediante metodologías participativas, lúdicas y reflexivas que promovieron el protagonismo de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes.

En síntesis, la acción socioeducativa se sustentó en una articulación entre los referentes teóricos de la educación para la paz, la convivencia escolar, la mediación y el desarrollo de habilidades socioemocionales, así como en las necesidades identificadas durante el diagnóstico participativo realizado con la comunidad educativa del Colegio CEDID Ciudad Bolívar. Esta relación entre teoría y contexto permitió construir una propuesta pertinente y contextualizada, orientada al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y a la promoción de formas más pacíficas y dialogantes de afrontar los conflictos escolares.

La propuesta se configuró como una alternativa pedagógica que buscó generar oportunidades para el aprendizaje convivencial mediante la participación activa de los estudiantes, el reconocimiento de las emociones, la comunicación asertiva, la empatía y la construcción colectiva de acuerdos. Desde esta perspectiva, la acción socioeducativa no se orientó únicamente a disminuir situaciones conflictivas, sino también a favorecer procesos formativos que contribuyeran al desarrollo de una convivencia basada en el respeto, la corresponsabilidad y la cultura de paz.

Una vez presentada la construcción de la alternativa y los fundamentos teóricos y metodológicos que la sustentaron, el capítulo siguiente describe el desarrollo de la acción socioeducativa, recuperando el proceso de implementación de las actividades, las experiencias construidas con los participantes y los principales resultados obtenidos durante su ejecución.

3. Acción socioeducativa

En este capítulo se presenta el desarrollo de la acción socioeducativa implementada con los estudiantes participantes del Colegio CEDID Ciudad Bolívar. Se describen los procesos de documentación y sistematización realizados durante su ejecución, las reflexiones derivadas del ejercicio de autoobservación y transformación de la práctica de la educadora convivencial, así como los principales resultados construidos a partir de las actividades desarrolladas.

Asimismo, se recuperan las experiencias, aprendizajes y desafíos que surgieron durante la implementación de la propuesta, reconociendo las voces de los participantes y las dinámicas convivenciales que se fueron configurando a lo largo del proceso. Desde esta perspectiva, el capítulo permite comprender cómo las estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la resolución pacífica de conflictos se materializaron en el contexto escolar y cuáles fueron sus principales aportes al aprendizaje convivencial.

A partir de estos elementos, los apartados siguientes presentan el proceso de documentación y sistematización de la experiencia, los resultados obtenidos durante la implementación y las reflexiones derivadas de la transformación de la práctica pedagógica desarrollada en el marco de esta acción socioeducativa.

3.1. Diseño de la documentación y sistematización de la acción socioeducativa

La implementación de la acción socioeducativa requirió el desarrollo de un proceso de documentación y sistematización que permitiera recuperar de manera organizada las experiencias, aprendizajes y transformaciones construidas a lo largo de las sesiones desarrolladas con los estudiantes. Más allá de registrar las actividades realizadas, este proceso buscó generar información que facilitara la comprensión de las dinámicas convivenciales observadas, los aprendizajes construidos por los participantes y los alcances de la propuesta implementada.

Desde esta perspectiva, la documentación y la sistematización constituyeron herramientas fundamentales para reconstruir la experiencia vivida, analizarla críticamente y producir conocimientos derivados de la práctica pedagógica. En coherencia con el enfoque convivencial que orientó la acción socioeducativa, estos procesos permitieron recuperar tanto las voces y experiencias de los estudiantes como las reflexiones surgidas durante el acompañamiento realizado por la educadora convivencial.

Los apartados siguientes presentan el propósito y la estrategia de documentación desarrollada, los instrumentos utilizados para la recolección de información y el proceso de organización y análisis que orientó la interpretación de los resultados obtenidos durante la implementación de la propuesta.

3.1.1. Propósito y estrategia de documentación

Durante el desarrollo de la acción socioeducativa fue fundamental contar con un proceso de documentación que permitiera registrar de manera sistemática las experiencias, aprendizajes y dinámicas construidas a lo largo de la implementación. La documentación no se comprendió únicamente como un mecanismo de registro de actividades, sino como una herramienta que permitió comprender, analizar e interpretar los procesos convivenciales que emergieron durante el desarrollo de la propuesta.

Desde esta perspectiva, la documentación tuvo como propósito recuperar las experiencias vividas por los participantes, identificar transformaciones en las formas de relacionarse y resolver conflictos, así como favorecer la reflexión permanente sobre el desarrollo de la acción socioeducativa. De igual manera, permitió realizar un seguimiento de las actividades implementadas y generar información relevante para la posterior interpretación de los resultados.

La sistematización de la experiencia se asumió como un proceso de reflexión crítica sobre la práctica desarrollada. En este sentido, Jara (2018) plantea que la sistematización permite reconstruir las experiencias vividas, comprender los sentidos que las orientan y generar aprendizajes que contribuyan a la transformación de las prácticas educativas. En coherencia con esta perspectiva, la información recopilada durante el proceso fue organizada y analizada de manera progresiva, buscando identificar aprendizajes, dificultades, cambios y elementos significativos relacionados con la convivencia escolar.

La estrategia de sistematización se apoyó en el registro permanente de las sesiones, la observación de las dinámicas de interacción entre los estudiantes, el análisis de sus producciones y la recuperación de sus percepciones sobre los conflictos y la convivencia. Este proceso permitió construir una comprensión más amplia de los efectos y alcances de la acción socioeducativa desarrollada.

3.1.2. Instrumentos de documentación y recolección de información

La documentación de la experiencia se realizó mediante diferentes instrumentos que permitieron recuperar información desde diversas perspectivas y registrar tanto el desarrollo de las actividades como las experiencias construidas por los participantes. La información fue recopilada por la educadora convivencial responsable del proceso, quien acompañó el diseño, implementación y seguimiento de la acción socioeducativa. La Tabla 5 presenta los principales instrumentos utilizados durante la documentación de la experiencia.

Tabla 5.

Instrumentos utilizados durante la documentación de la acción socioeducativa

Instrumento	Propósito
Diario de campo	Registrar observaciones y reflexiones de cada sesión
Observación participante	Comprender las dinámicas convivenciales del grupo
Encuestas a estudiantes	Identificar percepciones sobre convivencia y conflicto
Producciones estudiantiles	Evidenciar aprendizajes y procesos de reflexión
Registro fotográfico	Documentar el desarrollo de las actividades

Nota. Elaboración propia.

El diario de campo permitió registrar situaciones significativas observadas durante el desarrollo de las actividades, así como reflexiones derivadas de la práctica pedagógica. La observación participante facilitó la comprensión de las dinámicas convivenciales desde la experiencia cotidiana compartida con los estudiantes, posibilitando identificar formas de interacción, conflictos recurrentes y estrategias utilizadas para afrontarlos.

Por su parte, las encuestas aplicadas a los estudiantes permitieron recuperar información relacionada con sus percepciones sobre la convivencia escolar, las formas de resolver conflictos y los aprendizajes construidos durante el proceso. Asimismo, las producciones elaboradas por los estudiantes como dibujos, escritos, acuerdos y materiales construidos en las actividades constituyeron evidencias relevantes para comprender los significados que atribuyeron a los contenidos trabajados.

Finalmente, el registro fotográfico y audiovisual (véase Anexo F) permitió conservar evidencias visuales del desarrollo de las sesiones, la participación de los estudiantes y las actividades implementadas, complementando la información obtenida mediante los demás instrumentos.

Los formatos utilizados para la documentación del proceso, así como ejemplos de producciones estudiantiles y registros fotográficos, se presentan en los anexos correspondientes.

3.1.3. Organización y análisis de la información

Una vez finalizada la implementación de la acción socioeducativa, la información recopilada fue organizada a partir de los registros construidos durante cada una de las sesiones desarrolladas con los estudiantes. Posteriormente, se realizó una revisión sistemática de los diarios de campo, observaciones, encuestas, producciones estudiantiles y registros visuales con el propósito de identificar patrones, aprendizajes y transformaciones relacionadas con la convivencia escolar.

Este proceso permitió construir categorías de análisis que facilitaron la interpretación de la información y la comprensión de los cambios observados durante la experiencia. De acuerdo con Creswell (2012), la organización de la información mediante categorías constituye una estrategia fundamental dentro de los procesos de análisis cualitativo, ya que permite identificar significados recurrentes y comprender las experiencias desde la perspectiva de los participantes.

La Tabla 6 presenta las categorías de análisis construidas durante la sistematización de la experiencia.

Tabla 6.

Categorías de análisis utilizadas en la sistematización

Categoría	Descripción
Concepciones del conflicto escolar	Formas en que los estudiantes comprendían el conflicto y sus causas.
Expresión y autorregulación emocional	Reconocimiento y manejo de emociones frente a situaciones conflictivas.
Resolución centrada en la autoridad	Tendencia a recurrir a figuras adultas para resolver conflictos.
Estrategias pacíficas de resolución	Uso del diálogo, la mediación y la construcción de acuerdos.
Valores de convivencia positiva	Manifestaciones de respeto, empatía, colaboración y solidaridad.
Cultura de respeto y mediación	Construcción de relaciones basadas en el diálogo y la convivencia pacífica.

Nota. Elaboración propia.

La organización de la información a partir de estas categorías permitió interpretar los resultados obtenidos durante la implementación de la acción socioeducativa y comprender los aprendizajes construidos por los estudiantes en relación con la convivencia escolar, las habilidades socioemocionales y la resolución pacífica de conflictos.

A partir de esta estrategia de documentación y sistematización, los apartados siguientes presentan los resultados construidos durante el desarrollo de la acción socioeducativa, recuperando las experiencias, aprendizajes y transformaciones identificadas a lo largo del proceso.

3.2. Resultados de la acción socioeducativa

La implementación de la acción socioeducativa permitió recuperar una amplia variedad de experiencias, reflexiones y aprendizajes relacionados con la convivencia escolar y la resolución de conflictos. A partir del proceso de documentación y sistematización descrito anteriormente, fue posible identificar diferentes elementos recurrentes en los registros construidos durante las sesiones, los cuales evidenciaron tanto las concepciones iniciales de los estudiantes frente al conflicto como los aprendizajes y transformaciones que surgieron a lo largo del proceso.

El análisis de la información se realizó mediante la construcción de categorías que permitieron organizar e interpretar los hallazgos de manera coherente con los objetivos de la acción socioeducativa. Algunas de estas categorías retomaron aspectos identificados durante el diagnóstico participativo, mientras que otras emergieron durante la implementación de los talleres y evidenciaron procesos de aprendizaje relacionados con la convivencia, la mediación y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Las categorías construidas para el análisis fueron las siguientes:

- a) Categoría 1. Concepciones del conflicto escolar.
- b) Categoría 2. Expresión y autorregulación emocional ante el conflicto.
- c) Categoría 3. Resolución del conflicto centrada en la autoridad adulta.
- d) Categoría 4. Desarrollo de estrategias pacíficas de resolución de conflictos.
- e) Categoría 5. Valores asociados a la convivencia positiva.
- f) Categoría 6. Construcción de una cultura de respeto y mediación.

Estas categorías permitieron comprender tanto las dificultades convivenciales inicialmente identificadas como los procesos de transformación observados durante la implementación de la propuesta. En conjunto, ofrecen una visión integral de los aprendizajes construidos por los

estudiantes y de los aportes de la acción socioeducativa al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la resolución pacífica de conflictos.

En los apartados siguientes se presenta el análisis de cada categoría, articulando las evidencias recuperadas durante el proceso, las voces de los participantes y los referentes teóricos que orientaron la interpretación de los resultados.

3.2.1. Concepciones del conflicto escolar

La categoría **Concepciones del conflicto escolar** emerge del análisis de la información recopilada durante las diferentes fases de la acción socioeducativa y hace referencia a las formas en que los estudiantes comprendían, interpretaban y significaban el conflicto dentro de su experiencia escolar. Esta categoría resulta especialmente relevante, ya que las concepciones que los estudiantes construyen sobre el conflicto influyen directamente en las maneras en que lo enfrentan, lo gestionan y se relacionan con los demás cuando surgen situaciones de desacuerdo o tensión.

A partir de las actividades diagnósticas, las producciones elaboradas por los estudiantes y las discusiones desarrolladas durante las sesiones, fue posible identificar que, al inicio del proceso, el conflicto era comprendido principalmente como una situación negativa asociada a la agresión, la confrontación o el incumplimiento de normas. Las respuestas expresadas por los estudiantes evidenciaron que sus concepciones se encontraban estrechamente vinculadas a experiencias cotidianas relacionadas con peleas, insultos, discusiones o conductas consideradas inadecuadas dentro de la escuela.

La Tabla 7 presenta algunas de las concepciones iniciales identificadas durante el diagnóstico participativo.

Tabla 7.

Concepciones iniciales del conflicto identificadas en los estudiantes

Concepción expresada	Ejemplo reportado por los estudiantes
Conflicto como pelea	“Pelear como juego”
Conflicto como agresión verbal	“Ser grosero”
Conflicto como desacuerdo	“Cuando no están de acuerdo”
Conflicto como incumplimiento de normas	“Cuando se hace trampa”
Conflicto como problema interpersonal	“Cuando hay un problema entre dos o más personas”

Nota. Elaboración propia a partir de las actividades diagnósticas.

Estas respuestas evidencian que, aunque algunos estudiantes lograban reconocer el conflicto como una situación de desacuerdo entre personas, predominaba una comprensión centrada en sus manifestaciones más visibles, especialmente aquellas relacionadas con la agresión física o verbal. En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Galtung (2003), quien señala que con frecuencia las personas asocian el conflicto únicamente con expresiones de violencia directa, sin reconocer las dimensiones relacionales, emocionales y estructurales que también forman parte de este fenómeno.

De manera complementaria, en la actividad denominada “Línea del conflicto”, los estudiantes identificaron situaciones concretas que consideraban conflictivas dentro de su contexto escolar, entre ellas: “robar la maleta”, “acusar de trampa en el juego”, “coger objetos sin permiso”, “problemas con el fútbol”, “insultarse” o “irse de la clase” (véase Figura 6). Estas situaciones permitieron evidenciar que los conflictos presentes en el grupo trascendían las agresiones directas y se relacionaban también con el incumplimiento de normas, la utilización de recursos compartidos, las dinámicas de exclusión y las dificultades para convivir en espacios colectivos.

Figura 6.

Producciones estudiantiles de la actividad "Línea del conflicto"

SOLUCION

Un niño le robaron la maleta y se puso bravo y le pego un puño a un niño, y fue en el colegio **C**edid **C**uidad **B**olivar en el salón a las **11:30** pm, el 20 del año 2025 del domingo en octubre.

El día domingo le robaron la maleta	fue un Domingo a las 11:30 pm el día 20 octubre.	Entraron al salón y le robaron la maleta y le metieron un puño al que se la maleta
-------------------------------------	--	--

Al niño le robaron los colores y los cuadernos porque el niño que le robo la maleta la encontro vacia en la sante verde y el niño se puso bravo y le metio un puño al niño y despues fue que descubrio la maleta vacia y al otro niño le pusieron observacion y le manq le pego por robar

Nuestro conflicto es que en el comedor cuando hacemos la fila comientan a jugar y nos empujan, nosotros les decimos que les pasa y ellos responden de mala manera y cuando cogemos la bebida ellos aprovechan y nos empujan a proposito para hacernos regar la bebida y la consecuencia es que los profesores nos firman observador y tambien a la persona que empujaron sin ella tener la culpa

Nota. Elaboración propia.

Algunas de las producciones elaboradas por los estudiantes durante esta actividad pueden consultarse en el Anexo G, donde se presentan evidencias utilizadas para el análisis de esta categoría.

Asimismo, durante las actividades relacionadas con la identificación de tipos de conflictos, los estudiantes lograron reconocer situaciones asociadas a conflictos por recursos, ideas y relaciones. Entre los ejemplos más frecuentes aparecieron el uso compartido de materiales, los desacuerdos en trabajos grupales y la exclusión de compañeros durante actividades recreativas. Estos hallazgos permiten identificar una ampliación progresiva en la comprensión del conflicto, ya que los estudiantes comenzaron a reconocer situaciones distintas a la pelea física como escenarios potenciales de conflicto.

En las respuestas relacionadas con situaciones que generan conflictos dentro de la escuela también aparecieron de manera reiterada elementos como discusiones, bullying entre compañeros, juegos bruscos, acusaciones falsas, robo, burlas, gritos y agresiones físicas. La recurrencia de estas situaciones evidencia que el conflicto constituía una experiencia frecuente dentro de la vida escolar de los participantes y que estaba estrechamente relacionado con las formas de interacción construidas cotidianamente entre ellos.

Como educadora convivencial, resultó especialmente significativo identificar que una parte importante de los conflictos relatados por los estudiantes se originaba en espacios de juego, particularmente durante los partidos de fútbol y otras actividades recreativas. Situaciones relacionadas con el cumplimiento de reglas, la selección de equipos, la competencia, la participación y la toma de decisiones aparecieron constantemente en las conversaciones y actividades realizadas. Este hallazgo permitió reconocer el juego no solamente como un escenario

donde emergen conflictos, sino también como una oportunidad pedagógica para trabajar habilidades relacionadas con el diálogo, la cooperación y la resolución pacífica de desacuerdos.

A medida que avanzó la implementación de la acción socioeducativa, fue posible observar transformaciones en las formas en que los estudiantes hablaban sobre el conflicto. Si bien continuaban reconociéndolo como una situación problemática, comenzaron a incorporar elementos relacionados con el desacuerdo, las diferencias de opinión, las necesidades de los otros y la importancia de la comunicación para resolver situaciones conflictivas. Esto se evidenció en las discusiones grupales, las dramatizaciones y los ejercicios de reflexión desarrollados durante las sesiones.

Desde la perspectiva de Lederach (2000), la transformación del conflicto implica comprender que este no se reduce a los hechos visibles, sino que involucra dimensiones relacionales, emocionales y sociales que requieren ser reconocidas para generar cambios sostenibles. En el caso de los estudiantes participantes, se observó un tránsito progresivo desde una comprensión centrada exclusivamente en la agresión hacia una visión más amplia, en la que el conflicto comenzó a ser entendido como una situación inherente a la convivencia y susceptible de resolverse mediante el diálogo y la construcción de acuerdos.

De igual manera, estos hallazgos se relacionan con los planteamientos de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), quienes señalan que la convivencia escolar requiere superar enfoques centrados exclusivamente en el control disciplinario para promover perspectivas formativas orientadas al aprendizaje de competencias convivenciales. Desde esta mirada, el conflicto deja de ser entendido únicamente como un problema que debe sancionarse y se convierte en una oportunidad pedagógica para desarrollar habilidades de participación, comunicación y construcción colectiva de soluciones.

En síntesis, esta categoría permitió identificar que las concepciones iniciales del conflicto estaban asociadas principalmente a la agresión, la confrontación y el incumplimiento de normas. Sin embargo, a lo largo del proceso se evidenció una ampliación progresiva de estas comprensiones, incorporando elementos relacionados con el desacuerdo, las diferencias de opinión, las relaciones interpersonales y la convivencia cotidiana. Estos hallazgos muestran la importancia de generar espacios pedagógicos intencionados que permitan a los estudiantes reflexionar sobre el conflicto y construir formas más complejas y constructivas de comprenderlo y afrontarlo dentro del contexto escolar.

Los resultados de esta categoría permiten comprender no solo cómo los estudiantes definían el conflicto, sino también cómo dichas concepciones se encontraban estrechamente relacionadas con las emociones que experimentaban frente a estas situaciones. Por esta razón, la siguiente categoría profundiza en la manera en que los estudiantes expresaban, reconocían y regulaban sus emociones ante los conflictos presentes en su vida escolar.

3.2.2. Expresión y autorregulación emocional ante el conflicto

La categoría **Expresión y autorregulación emocional ante el conflicto** surge del análisis de los diarios de campo, las observaciones realizadas durante las sesiones, las producciones de los estudiantes y los espacios de reflexión desarrollados a lo largo de la implementación de la acción socioeducativa. Esta categoría se refiere a las formas en que los estudiantes reconocían, expresaban y gestionaban sus emociones frente a situaciones de conflicto dentro del contexto escolar.

El análisis de esta dimensión resultó fundamental, ya que las respuestas emocionales de los estudiantes influyen directamente en la manera en que enfrentan los conflictos y se relacionan con los demás. En este sentido, la capacidad para reconocer y regular emociones puede favorecer

respuestas más reflexivas y dialogantes, mientras que las dificultades en este proceso suelen asociarse con conductas impulsivas, reactivas o evitativas.

A partir de las actividades desarrolladas durante los talleres, fue posible identificar que los estudiantes poseían un nivel inicial de reconocimiento emocional, aunque presentaban mayores dificultades cuando debían gestionar esas emociones en situaciones de tensión o desacuerdo. Durante diferentes momentos de reflexión, varios estudiantes manifestaron abiertamente las dificultades que experimentaban para controlar sus reacciones emocionales ante los conflictos.

La Tabla 8 presenta algunas expresiones representativas recuperadas durante el proceso.

Tabla 8.

Expresiones estudiantiles relacionadas con la gestión emocional del conflicto

Expresión del estudiante	Interpretación
“No sé controlar mis emociones porque soy compulsivo”	Reconocimiento de dificultades en la autorregulación emocional.
“Si me gritan yo también grito”	Respuesta emocional reactiva basada en la reciprocidad.
“Yo me alejo de los conflictos por miedo a meterme en problemas”	Estrategia evitativa frente al conflicto.
“Ojalá le pueda enseñar esto a mi mamá”	Transferencia del aprendizaje a otros contextos de convivencia.

Nota. Elaboración propia a partir de los registros de la acción socioeducativa.

Las expresiones registradas evidencian diferentes formas de afrontar emocionalmente los conflictos. En algunos casos predominaban respuestas impulsivas e inmediatas, como lo refleja la afirmación “si me gritan yo también grito”, la cual muestra una tendencia a responder emocionalmente desde la reacción y no desde la reflexión. Estas respuestas sugieren la existencia

de dinámicas relacionales en las que la emoción del otro desencadena una respuesta automática, dificultando la construcción de alternativas más dialogadas para afrontar el conflicto.

Por otra parte, también se identificaron estrategias de evitación, como lo expresa el estudiante que afirmó: “yo me alejo de los conflictos por miedo a meterme en problemas”. Este tipo de respuestas evidencia que, ante la falta de herramientas para gestionar determinadas situaciones, algunos estudiantes optaban por retirarse o evitar el conflicto en lugar de enfrentarlo de manera constructiva. Aunque esta estrategia puede prevenir enfrentamientos inmediatos, también limita las oportunidades de aprendizaje relacionadas con la comunicación y la resolución pacífica de desacuerdos.

Durante las actividades orientadas al reconocimiento emocional, varios estudiantes manifestaron sensaciones asociadas a la calma, la tranquilidad y el bienestar. Expresiones como “se siente todo muy tranquilo” permitieron identificar que los espacios destinados a hablar sobre emociones y convivencia constituían experiencias poco frecuentes dentro de su cotidianidad escolar. Como educadora convivencial, resultó significativo observar cómo actividades aparentemente sencillas, como detenerse a identificar emociones o reflexionar sobre experiencias personales, generaban en los estudiantes oportunidades para expresar aspectos que habitualmente no tenían espacio dentro de las dinámicas académicas tradicionales.

Sin embargo, también se evidenciaron dificultades para profundizar en la comprensión de las emociones. En algunos casos, las respuestas de los estudiantes se centraban principalmente en manifestaciones externas o visibles, como cuando asociaban las emociones únicamente con expresiones físicas observables. Esto permitió identificar que, aunque existía cierta capacidad para reconocer emociones básicas, aún resultaba necesario fortalecer procesos de autoconocimiento

emocional que les permitieran comprender con mayor profundidad lo que sentían y las razones que originaban dichas emociones.

De manera particular, la implementación de la estrategia de comunicación asertiva basada en la estructura “me siento... cuando... porque... me gustaría...” permitió evidenciar avances importantes en la capacidad de los estudiantes para expresar sus emociones de manera más consciente. Aunque para muchos esta herramienta resultó inicialmente difícil de utilizar debido a que no formaba parte de sus formas habituales de comunicación, progresivamente comenzaron a incorporarla en los ejercicios desarrollados durante las sesiones. Algunas de las producciones elaboradas por los estudiantes durante esta actividad evidencian los avances en la identificación y expresión de emociones, así como la incorporación progresiva de formas más asertivas de comunicación (véase Figura 7).

Figura 7.

Producciones estudiantiles elaboradas durante la actividad de comunicación asertiva basada en la estructura “Me siento... cuando... porque... me gustaría...”

Me siento	Cuando	Porque	Me gustaría
triste	No me permiten	Me hacen	Que hagan silencio
feliz	Me hacen	gustar	
enojado	no me habien en la evaluación		
cansado	Pelamos		
avuido			
Me gustaría			
que aguan silencio			
Me siento avuido porque no me dejan participar			
Me siento avuido cuando no me dejan participar en el grupo porque no soy lo único que quiero participar y ser alguien.			
Me siento avuido porque no cuando las demás personas no me hacen caso me gustaría jugar todos por igual			
Me siento triste cuando se le burlan a mi madre porque se equiboco y todas me gustaría que aguan silencio porque así queda se puede equibar			
Me siento	Cuando	Porque	Me gustaría
Triste	-	No pueden	Me hacen
Feliz	-	Atencion	gustar
Enojado	-	No me va bien en la evaluación	Que hagan silencio
Cansado	-	Pelamos	
Aburrido	-		
Triste	-	Cuando me ignoran	Me hacen sentir ignorada
Triste	-	No me dejan participar en una actividad porque no soy su amiga	Me hacen sentir ignorada
Aburrido	-	No me dejan jugar por una peca con trampa	Me dejan participar
		hacen trampa y no me dejan disfrutar de mi juego	No hagan trampa y jueguen limpio

Nota. Elaboración propia.

Como educadora convivencial, resultó especialmente significativo identificar que algunos estudiantes empezaron a establecer relaciones entre los aprendizajes construidos en los talleres y situaciones de su vida fuera de la escuela. Esto se evidenció en expresiones como “ojalá le pueda enseñar esto a mi mamá”, la cual permite inferir que las herramientas trabajadas no eran percibidas únicamente como recursos útiles para resolver conflictos escolares, sino también como estrategias aplicables en otros contextos de convivencia. Este hallazgo sugiere procesos de apropiación y transferencia de los aprendizajes construidos, evidenciando que las reflexiones desarrolladas durante la acción socioeducativa trascendieron el espacio escolar y comenzaron a ser valoradas como herramientas para mejorar las relaciones en otros ámbitos de la vida cotidiana.

Los hallazgos de esta categoría permiten evidenciar que los estudiantes se encontraban en un proceso inicial de desarrollo de habilidades de autorregulación emocional. Si bien lograban identificar algunas emociones y reconocer determinadas reacciones asociadas a ellas, aún presentaban dificultades para gestionar adecuadamente situaciones de alta carga emocional. La predominancia de respuestas impulsivas y reactivas muestra la necesidad de continuar fortaleciendo espacios pedagógicos orientados al desarrollo de competencias socioemocionales dentro de la escuela.

Estos resultados pueden comprenderse a la luz de la teoría de la inteligencia emocional propuesta por Goleman (1995), quien plantea que competencias como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales constituyen elementos fundamentales para la vida personal y la convivencia con los demás. En el caso de los estudiantes participantes, se evidenció un desarrollo inicial del reconocimiento emocional, acompañado de mayores dificultades en la regulación de emociones intensas como la rabia, la frustración o el enojo.

De manera complementaria, la teoría de la regulación emocional de Gross (1998) permite comprender que las personas pueden desarrollar estrategias para influir en las emociones que experimentan, en la forma en que las interpretan y en la manera en que las expresan. Desde esta perspectiva, la regulación emocional no implica reprimir las emociones, sino aprender a gestionarlas de forma adecuada. Las estrategias trabajadas durante la acción socioeducativa, como la respiración consciente, la pausa reflexiva y la comunicación asertiva, se relacionan con procesos de regulación que favorecen respuestas menos impulsivas y más orientadas al diálogo.

En conjunto, los hallazgos evidencian la importancia de incorporar el desarrollo de habilidades socioemocionales como parte fundamental de los procesos educativos. Más allá de contribuir a la disminución de situaciones conflictivas, estas habilidades favorecen la construcción de relaciones

basadas en la empatía, el respeto y la comprensión mutua, elementos esenciales para una convivencia escolar más pacífica y participativa.

Los resultados presentados muestran que el reconocimiento y la regulación emocional constituyen elementos fundamentales para la gestión pacífica de los conflictos. Sin embargo, las evidencias también permitieron identificar que, ante situaciones conflictivas, muchos estudiantes continuaban recurriendo a figuras adultas como principales responsables de resolver los problemas. Esta tendencia conduce a la siguiente categoría de análisis, centrada en la comprensión de la resolución del conflicto desde la autoridad adulta y su influencia en las dinámicas de convivencia escolar.

3.2.3. Resolución del conflicto centrada en la autoridad adulta

La categoría **Resolución del conflicto centrada en la autoridad adulta** emerge a partir del análisis de los diarios de campo, las observaciones registradas por la educadora convivencial y las producciones discursivas de los estudiantes durante las diferentes fases de la acción socioeducativa. Esta categoría hace referencia a la tendencia de los estudiantes a delegar la resolución de los conflictos en figuras de autoridad, particularmente docentes y directivos, reconociéndolos como los principales responsables de intervenir, mediar y solucionar las situaciones problemáticas que se presentan dentro de la escuela.

El análisis de la información permitió identificar que, ante situaciones de conflicto, los estudiantes recurrían de manera frecuente a la intervención adulta como principal mecanismo de resolución. En sus discursos aparecieron expresiones como: “buscar un adulto para no pelear”, “decirle a la profe” o “los profes nos ayudan a calmarnos”, las cuales evidencian una fuerte dependencia de la figura docente como mediadora y reguladora de los conflictos escolares.

La Tabla 9 presenta algunas de las expresiones más representativas identificadas durante el proceso.

Tabla 9.

Expresiones estudiantiles relacionadas con la resolución del conflicto

Expresión del estudiante	Interpretación
“Buscar un adulto para no pelear”	Dependencia de la mediación adulta
“Decirle a la profe”	Delegación de la resolución del conflicto
“Los profes nos ayudan a calmarnos”	Reconocimiento de la autoridad como reguladora
“Profe, déjelos sin descanso”	Interiorización de estrategias punitivas
“Sí quiero aprender a solucionar los conflictos para no tener que decirle a la profesora”	Deseo de desarrollar autonomía

Nota. Elaboración propia a partir de los registros de la acción socioeducativa.

Asimismo, se observó que los estudiantes asociaban la resolución de los conflictos con prácticas de carácter punitivo. Durante las actividades y espacios de discusión surgieron afirmaciones como: “a los indisciplinados hay que ponerles un castigo”, “los profes llaman la atención y anotan en el observador” o “nos dejan sin descanso o sin compartir algo”. Estas expresiones evidencian que, para muchos estudiantes, la resolución de los conflictos estaba estrechamente vinculada con la sanción, el control y la corrección de conductas consideradas inadecuadas.

Esta percepción también se encontraba relacionada con prácticas institucionales que los estudiantes reconocían como respuestas habituales frente a los conflictos, tales como las anotaciones en el observador, los llamados de atención o las restricciones temporales de algunos

espacios recreativos. Más que comprender el conflicto como una oportunidad para el diálogo y la construcción de acuerdos, muchos estudiantes lo asociaban con consecuencias disciplinarias impuestas por una figura de autoridad.

De manera significativa, no solo los adultos reproducían estas dinámicas, sino que los propios estudiantes las legitimaban y proponían como alternativas válidas para resolver los conflictos. Durante las sesiones se registraron intervenciones como “profe, déjelos sin descanso” o “no los deje salir”, las cuales evidencian la interiorización de modelos de resolución centrados en la sanción y el control externo.

Sin embargo, también comenzaron a emerger tensiones y cuestionamientos frente a esta forma de comprender la resolución de conflictos. Algunos estudiantes manifestaron expresiones como: “yo no sé solucionar mis problemas, pero los profes me ayudan” o “sí quiero aprender a solucionar los conflictos para no tener que decirle a la profesora”. Estas afirmaciones evidencian una conciencia inicial sobre la necesidad de desarrollar herramientas propias para afrontar los desacuerdos y resolver los conflictos de manera más autónoma.

Como educadora convivencial, resultó especialmente significativo observar que, aunque los estudiantes recurrían de manera constante a la autoridad adulta para resolver sus conflictos, varios de ellos comenzaron a manifestar interés por aprender estrategias que les permitieran afrontar estas situaciones de manera independiente. Este cambio se hizo visible durante las actividades de mediación, comunicación asertiva y resolución de conflictos, donde algunos estudiantes empezaron a proponer alternativas de diálogo antes de solicitar inmediatamente la intervención de un docente. Si bien estos cambios fueron incipientes, evidencian la aparición de nuevas formas de comprender la responsabilidad individual frente a los conflictos.

Los hallazgos permiten interpretar que los estudiantes habían construido una concepción de la resolución de conflictos fuertemente mediada por la autoridad adulta, situación que limitaba el desarrollo de habilidades autónomas para afrontar desacuerdos y tensiones dentro de la convivencia escolar. Esta dependencia puede estar relacionada con experiencias de socialización en las que las figuras adultas asumen habitualmente el papel principal en la resolución de conflictos, aspecto que también se evidenció en las dinámicas escolares observadas durante el proceso.

Desde esta perspectiva, el conflicto no era percibido principalmente como una oportunidad para el aprendizaje o la construcción conjunta de soluciones, sino como una situación que debía ser controlada o resuelta por agentes externos. Esto se reflejaba en una baja apropiación de estrategias relacionadas con la negociación, la mediación entre pares o la comunicación asertiva, favoreciendo una lógica de heteronomía en la que la regulación de la convivencia dependía fundamentalmente de la intervención adulta.

No obstante, la presencia de discursos orientados hacia el aprendizaje de herramientas propias para resolver conflictos permitió identificar una apertura al cambio. La acción socioeducativa favoreció la creación de espacios donde los estudiantes comenzaron a cuestionar la idea de que la autoridad adulta debía asumir siempre la resolución de los problemas y exploraron alternativas basadas en el diálogo, la escucha y la búsqueda de acuerdos.

Estos hallazgos pueden analizarse a la luz de los planteamientos de Bisquerra (2008), quien señala que la resolución de conflictos constituye una competencia socioemocional fundamental que implica la capacidad de las personas para identificar, gestionar y resolver situaciones conflictivas de manera autónoma, integrando conocimientos, habilidades, actitudes y valores. En contraste con esta perspectiva, los resultados obtenidos muestran que dicha competencia aún se

encontraba en proceso de desarrollo en los estudiantes participantes, predominando inicialmente la dependencia hacia la autoridad adulta.

De igual manera, los hallazgos se relacionan con los aportes de Monzonís (2019), quien identifica diferentes enfoques para comprender el conflicto. La tendencia observada en los estudiantes se aproxima al enfoque tradicional, en el cual el conflicto es concebido como un fenómeno negativo que debe ser controlado o eliminado mediante la intervención de una autoridad. Este enfoque reduce el potencial pedagógico del conflicto y limita las oportunidades de aprendizaje asociadas a la convivencia y la participación.

Asimismo, diferentes investigaciones sobre la resolución de conflictos en contextos educativos han señalado que los modelos centrados exclusivamente en la sanción tienden a generar dependencia de la autoridad y menores oportunidades para el desarrollo de la autonomía. Por el contrario, las estrategias basadas en la negociación, el diálogo y la participación favorecen la construcción de habilidades relacionadas con la empatía, la corresponsabilidad y el autocontrol.

En esta misma línea, Vinyamata (2015) plantea que la gestión de conflictos debe orientarse hacia procesos de diálogo, comprensión y transformación de las relaciones, más que hacia la simple imposición de sanciones. Desde esta perspectiva, la acción socioeducativa desarrollada se alineó con un enfoque formativo que buscó promover progresivamente la mediación, la comunicación y la construcción colectiva de soluciones como alternativas frente a los modelos tradicionales centrados exclusivamente en el castigo.

Los hallazgos de esta categoría evidencian que la dependencia de la autoridad adulta no constituye una condición estática, sino una práctica susceptible de transformarse mediante experiencias pedagógicas que fortalezcan la autonomía y la participación de los estudiantes. Precisamente, estas transformaciones comenzaron a hacerse visibles en la aparición de estrategias

más dialogadas y colaborativas para afrontar los conflictos, aspecto que se desarrolla en la siguiente categoría.

3.2.4. Desarrollo de estrategias pacíficas de resolución de conflictos

La categoría **Desarrollo de estrategias pacíficas de resolución de conflictos** emerge del proceso de implementación de la acción socioeducativa, particularmente de las actividades orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, la mediación escolar y la convivencia pacífica. Esta categoría no solo da cuenta de las herramientas pedagógicas trabajadas durante los talleres, sino también de la apropiación progresiva que los estudiantes hicieron de dichas estrategias, evidenciada en sus producciones, reflexiones y formas de afrontar los conflictos cotidianos.

En este sentido, la categoría refleja un tránsito gradual desde respuestas impulsivas, reactivas y centradas en la confrontación, hacia formas más dialogadas, reflexivas y conscientes de gestionar las situaciones conflictivas. Aunque este proceso no ocurrió de manera homogénea en todos los estudiantes, sí permitió identificar avances significativos en la incorporación de herramientas orientadas a la resolución pacífica de los conflictos.

A partir del análisis de las producciones elaboradas por los estudiantes, especialmente durante actividades como el árbol de convivencia, la receta de la paz, la construcción de acuerdos grupales y los ejercicios de comunicación asertiva, se identificó una reiteración de estrategias relacionadas con el diálogo, el respeto y la búsqueda de acuerdos.

La Tabla 10 presenta algunas de las estrategias más frecuentes identificadas durante el proceso.

Tabla 10.

Estrategias pacíficas de resolución de conflictos identificadas en los estudiantes

Estrategia identificada	Evidencia encontrada
Dialogar antes de reaccionar	“Hablar en vez de pelear”
Escuchar a los demás	“Escuchar la opinión de los compañeros”
Respetar los turnos de palabra	Acuerdos contruidos colectivamente
Evitar agresiones físicas y verbales	“No empujar”, “no decir groserías”
Respetar objetos y espacios ajenos	“No coger cosas ajenas”
Buscar acuerdos	Propuestas registradas en las actividades grupales

Nota. Elaboración propia a partir de las producciones estudiantiles.

Estas estrategias no surgieron de manera aislada, sino como resultado de un proceso de reflexión colectiva en el que los estudiantes comenzaron a reconocer las conductas que generaban conflicto y, al mismo tiempo, a proponer alternativas para afrontarlas. Expresiones como “hablar en vez de pelear”, “escuchar a los demás” o “no coger cosas ajenas” evidencian una comprensión más amplia del conflicto y una mayor disposición para resolverlo de manera pacífica.

Uno de los hallazgos más relevantes de esta categoría fue la apropiación progresiva de la estrategia de comunicación asertiva trabajada durante la intervención mediante la estructura: “me siento... cuando... porque... me gustaría...”. Esta herramienta permitió a los estudiantes expresar situaciones conflictivas desde una perspectiva emocional y no confrontativa, favoreciendo la comprensión mutua y la búsqueda de soluciones.

Entre las respuestas registradas se encuentra la expresión: “me siento enojado cuando no se adaptan al juego porque hacen el juego más aburrido y ocasiona conflicto, me gustaría que mis compañeros no hicieran trampa”. Este tipo de intervención evidencia avances importantes en la

capacidad de identificar emociones, reconocer el origen del conflicto y formular alternativas sin recurrir a la agresión o la descalificación del otro.

Asimismo, algunos estudiantes manifestaron comentarios como “qué interesante esa fórmula” o “esto nunca me lo habían enseñado”, lo cual pone de manifiesto el carácter novedoso que estas herramientas representaron dentro de su experiencia escolar. Como educadora convivencial, resultó especialmente significativo observar cómo estrategias aparentemente simples generaron nuevas formas de comunicación entre los estudiantes, permitiéndoles expresar desacuerdos sin recurrir inmediatamente a la confrontación.

Los hallazgos permiten interpretar que el desarrollo de estrategias pacíficas de resolución de conflictos constituye un proceso progresivo y no lineal. La acción socioeducativa favoreció la creación de espacios donde los estudiantes pudieron cuestionar sus formas habituales de reaccionar frente al conflicto y explorar alternativas más constructivas para afrontarlo.

Durante las sesiones comenzaron a aparecer expresiones como “vamos a respirar” o “intentemos solucionarlo entre los dos”, las cuales reflejan una apropiación inicial de herramientas de autorregulación emocional, diálogo y mediación. Aunque estas manifestaciones no estuvieron presentes en todos los estudiantes ni en todas las situaciones, representan indicios importantes de transformación en las dinámicas de convivencia.

No obstante, también se identificaron tensiones dentro del proceso. Algunos estudiantes, particularmente aquellos que presentaban trayectorias más marcadas por dinámicas de confrontación, continuaron recurriendo a prácticas asociadas a la agresión, el bullying o la imposición como forma de resolver los conflictos. Esto evidencia que las prácticas de convivencia se encuentran profundamente vinculadas a experiencias previas de socialización y que su transformación requiere procesos sostenidos de acompañamiento pedagógico.

En este sentido, la categoría da cuenta tanto de los avances alcanzados como de los desafíos que aún permanecen. Lejos de entender la resolución pacífica de conflictos como una habilidad adquirida de manera inmediata, los resultados muestran que se trata de un aprendizaje gradual que requiere oportunidades constantes de práctica, reflexión y acompañamiento.

Los hallazgos pueden comprenderse desde los planteamientos de Bisquerra (2008), quien señala que la resolución de conflictos forma parte de las competencias socioemocionales y requiere el desarrollo integrado de habilidades como la empatía, la comunicación asertiva, la regulación emocional y la toma responsable de decisiones. La apropiación progresiva de estas herramientas por parte de los estudiantes evidencia avances en la construcción de dichas competencias.

De igual manera, los resultados dialogan con las propuestas de Torrego (2006), quien plantea que la mediación escolar debe generar espacios donde los estudiantes aprendan a resolver conflictos mediante el diálogo, la escucha activa y la construcción de acuerdos. La elaboración colectiva de normas y compromisos observada durante la acción socioeducativa se encuentra en consonancia con este enfoque, al promover la participación activa de los estudiantes en la regulación de la convivencia.

Asimismo, Johnson y Johnson (1996) sostienen que el conflicto puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje cuando se gestiona a través de procesos de cooperación y negociación. Los resultados obtenidos evidencian precisamente este tránsito, en el que los estudiantes comenzaron a reconocer que los desacuerdos pueden resolverse mediante el diálogo y no necesariamente mediante la confrontación.

Por su parte, Vinyamata (2015) señala que la gestión de conflictos implica transformar las relaciones a partir de la comprensión mutua y la comunicación. Esta perspectiva se refleja en las

prácticas emergentes de escucha, expresión emocional y construcción de acuerdos identificadas durante la intervención.

Finalmente, desde el campo de la convivencia escolar, Ortega-Ruíz (2000) plantea que el aprendizaje de habilidades para la resolución pacífica de conflictos constituye un elemento esencial para la construcción de culturas escolares democráticas y participativas. En este sentido, los hallazgos muestran que la acción socioeducativa no solo favoreció cambios individuales, sino que comenzó a generar transformaciones en las dinámicas colectivas del aula, fortaleciendo formas más respetuosas y colaborativas de convivencia.

Los avances identificados en esta categoría permiten evidenciar que los estudiantes comenzaron a incorporar herramientas concretas para afrontar los conflictos de manera más dialogada y participativa. Sin embargo, dichas estrategias no surgieron de manera aislada, sino que estuvieron acompañadas por la consolidación de valores relacionados con el respeto, la empatía, la solidaridad y la cooperación. Estos elementos constituyen el eje central de la siguiente categoría.

3.2.5. Valores asociados a la convivencia positiva

La categoría **Valores asociados a la convivencia positiva** emerge del análisis de las producciones escritas, orales y gráficas elaboradas por los estudiantes durante el desarrollo de la acción socioeducativa. Esta categoría da cuenta de los principios, actitudes y disposiciones que los estudiantes reconocen como fundamentales para construir relaciones armónicas dentro del contexto escolar.

A diferencia de las categorías anteriores, centradas principalmente en la comprensión y gestión de los conflictos, esta categoría se orienta hacia la construcción de un marco ético y relacional que sustenta la convivencia escolar. En este sentido, permite comprender cómo los estudiantes

comenzaron a identificar valores que favorecen relaciones más respetuosas, colaborativas y pacíficas dentro del grupo.

A partir de las diferentes actividades desarrolladas, especialmente aquellas orientadas a la reflexión sobre la convivencia, los estudiantes identificaron de manera reiterada valores como el respeto, la empatía, la honestidad, la solidaridad, la amistad y la escucha activa como elementos necesarios para convivir de manera positiva.

En sus producciones, los estudiantes expresaron ideas como “no empujarnos”, “no gritar”, “no decir groserías” y “ser más respetuoso con los compañeros”, lo cual evidencia una clara asociación entre el respeto y la disminución de situaciones conflictivas. Sin embargo, más allá de la identificación de conductas individuales, las actividades desarrolladas durante la intervención permitieron ampliar la reflexión hacia la construcción colectiva de la convivencia. Esto se evidenció especialmente en la actividad Receta de la Paz (véase Figura 8), donde los estudiantes señalaron valores como el respeto, la amistad, la amabilidad, la igualdad, el entendimiento, la tranquilidad y el amor como elementos necesarios para convivir en armonía. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes comenzaron a reconocer que la convivencia positiva no depende únicamente del autocontrol individual, sino también del cuidado de las relaciones, la cooperación y la responsabilidad compartida en la construcción de un ambiente escolar más pacífico y respetuoso.

Figura 8.

Recetas de la Paz elaboradas por los estudiantes durante la acción socioeducativa

LA POCIÓN CONVIVENCIAL

maria nicol echeón Cristian Andres D.B. elio paul

LA RECETA DE LA PAZ

Escribe los ingredientes necesarios para conseguir la receta de la paz, a continuación, haz un dibujo relacionado con la paz en el caldero.

Ingredientes:

- amistad %6
- amor %7
- Respeto %10
- Generosidad %5
- Felicidad %8
- Responsabilidad %10



Escribe el modo de elaboración, es decir, los pasos necesarios que hay que seguir para que haya paz en el mundo, a partir de los ingredientes anteriores.

- > En una taza lechamos 66 amistad y no reducamos
- > y en la misma taza echamos 7% de amor
- > y despues echamos 10 % de Respeto y
- > echamos 8 % de felicidad - despues 10% de Responsabilidad

Consejo
siempre tenemos que ser felices y respetuosos

Natalia Gutierrez, Valery Radriguez, Smith Vinche

LA RECETA DE LA PAZ

Escribe los ingredientes necesarios para conseguir la receta de la paz, a continuación, haz un dibujo relacionado con la paz en el caldero.

Ingredientes:

- 2 cucharadas de amistad
- 500 mlg de amor
- 1 kg de paz
- 1 cda de convivencia
- 2 kg de entendimiento
- 500 mlg de esencia de ser compartido



Escribe el modo de elaboración, es decir, los pasos necesarios que hay que seguir para que haya paz en el mundo, a partir de los ingredientes anteriores.

- > primero 2 cucharadas de amistad 1 mlit
- > de convivencia y dejar cocinar por 3
- > minutos despues 800 mlg de esencia de ser
- > compartido y 2 kg de entendimiento y
- > 500 mlg de amor y revolver y poner a cocinar y ya.

consejo de chef:
Soluciona tus problemas dialogando

LA RECETA DE LA PAZ

Escribe los ingredientes necesarios para conseguir la receta de la paz, a continuación, haz un dibujo relacionado con la paz en el caldero.

Ingredientes:

- Conciencia, 2 cubiertos
- Amaror, 1 Taza
- Tranquilidad, 2 tazas
- Empatía, 5 cucharillos
- Respeto, 7 cucharadas
- Amanera, 3 cucharadas



Escribe el modo de elaboración, es decir, los pasos necesarios que hay que seguir para que haya paz en el mundo, a partir de los ingredientes anteriores.

- > Mezclamos la Tranquilidad y amor
- > Agregamos una Taza de Amaror
- > Agregamos 2 c. tazas y 5 cucharadas de empatía
- > y una cucharada de Respeto y Mezclamos todo

Resumen
Escucha, Respeto

Tu vida es mejor
si tienes amor

Nota. Elaboración propia.

Asimismo, emergen elementos relacionados con la cooperación y el apoyo mutuo, reflejados en expresiones como “ayudar a mis compañeros”, “compartir con los demás” y “la amistad y socialización”, que dan cuenta de la importancia otorgada por los estudiantes a las relaciones positivas dentro del grupo. De igual manera, la escucha aparece como un valor central para la convivencia, evidenciado en expresiones como “escuchar a mis compañeros” o “respetar cuando el otro está hablando”. Este aspecto resulta especialmente relevante, ya que se vincula directamente con la posibilidad de comprender al otro, reconocer diferentes perspectivas y evitar la escalada de los conflictos.

En conjunto, estas evidencias permiten identificar que los estudiantes no solo reconocen comportamientos adecuados e inadecuados, sino que comienzan a construir referentes valorativos que orientan sus acciones y relaciones dentro del aula.

Como educadora convivencial, resultó especialmente significativo observar que los estudiantes comenzaron a trascender una visión centrada exclusivamente en el cumplimiento de normas para reconocer la importancia de valores asociados al cuidado mutuo y a la construcción colectiva de la convivencia. Las reflexiones desarrolladas durante la actividad Receta de la Paz evidenciaron que los estudiantes no solo identificaban comportamientos que debían evitarse, sino también actitudes y valores que podían fortalecer las relaciones dentro del grupo y contribuir al bienestar común.

Los hallazgos evidencian que los estudiantes poseen una comprensión emergente de los valores necesarios para la convivencia, aunque esta comprensión se expresa inicialmente en términos normativos, es decir, a través de aquello que consideran correcto o incorrecto hacer dentro de la escuela. Sin embargo, a lo largo de la intervención se observa un tránsito progresivo hacia una comprensión más reflexiva, en la que los estudiantes comienzan a relacionar estos valores con el bienestar colectivo y con la calidad de las relaciones interpersonales.

En este sentido, el respeto deja de aparecer únicamente como una norma impuesta por los adultos y comienza a ser comprendido como una condición necesaria para convivir con otros. Del mismo modo, valores como la empatía, la solidaridad y la escucha empiezan a adquirir significado en función de las experiencias compartidas durante las actividades y reflexiones desarrolladas en el grupo.

Este proceso resulta coherente con la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes, en la cual la construcción de valores está profundamente mediada por la interacción social y por las experiencias vividas en contextos como la escuela. Asimismo, los resultados evidencian que el trabajo pedagógico intencionado sobre la convivencia favorece el reconocimiento y la apropiación progresiva de estos valores.

No obstante, también se identifican tensiones entre el discurso y la práctica. Aunque los estudiantes logran nombrar valores como el respeto, la empatía o la solidaridad, no siempre consiguen aplicarlos de manera consistente en situaciones reales de conflicto. Esta situación pone de manifiesto que la formación en valores constituye un proceso continuo que requiere experiencias reiteradas, acompañamiento pedagógico y oportunidades permanentes para poner en práctica los aprendizajes construidos.

Desde el campo de la educación para la convivencia, los resultados de esta categoría se relacionan con los planteamientos de Ortega-Ruiz (2000), quien sostiene que la convivencia escolar se fundamenta en la construcción de relaciones basadas en el respeto, la cooperación y el reconocimiento del otro como sujeto legítimo. En este sentido, los valores identificados por los estudiantes constituyen una base fundamental para el fortalecimiento de una cultura de convivencia positiva.

Asimismo, Bisquerra (2008) plantea que las competencias socioemocionales incluyen no solo la regulación emocional, sino también la capacidad de establecer relaciones positivas con los demás, lo cual implica el desarrollo de valores como la empatía, la solidaridad y el respeto. Los hallazgos evidencian que estos valores comienzan a emerger como referentes para la acción, aunque aún se encuentran en proceso de consolidación.

Por su parte, Delors (1996), al referirse al pilar educativo de “aprender a convivir”, destaca la importancia de desarrollar la comprensión del otro, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Los valores identificados durante esta acción socioeducativa se alinean con este planteamiento, al constituirse como elementos fundamentales para la vida en comunidad.

En la misma línea, Cortina (2000) señala que la educación en valores debe trascender la simple transmisión de normas y orientarse hacia la formación de sujetos capaces de actuar de manera ética y responsable. Esto implica que los valores no solo sean conocidos, sino interiorizados y practicados en la vida cotidiana, aspecto que constituye uno de los principales desafíos identificados en esta categoría.

Finalmente, desde el enfoque de cultura ciudadana, Mockus (2002) destaca la importancia de construir convivencia a partir de normas compartidas y valores interiorizados, donde el respeto, la corresponsabilidad y la autorregulación ocupan un lugar central. Los resultados obtenidos muestran avances iniciales en esta dirección, al evidenciar que los estudiantes comenzaron a reconocer su papel en la construcción de una convivencia más armónica y participativa.

Los valores identificados durante el proceso no solo orientaron nuevas formas de relación entre los estudiantes, sino que también contribuyeron a la consolidación de prácticas de diálogo, respeto y mediación dentro del grupo. Estas transformaciones permiten comprender cómo, progresivamente, comenzó a fortalecerse una cultura de convivencia basada en el reconocimiento mutuo y la resolución pacífica de los conflictos, aspecto que se profundiza en la siguiente categoría.

3.2.6. Construcción de una cultura de respeto y mediación

La categoría **Construcción de una cultura de respeto y mediación** emerge como resultado integrador del proceso de implementación de la acción socioeducativa. A diferencia de las categorías anteriores, que abordan aspectos específicos relacionados con la comprensión del conflicto, la regulación emocional, la resolución pacífica de conflictos o los valores para la convivencia, esta categoría da cuenta de una transformación más amplia en las dinámicas relacionales del grupo. En este sentido, permite comprender cómo las prácticas promovidas durante la intervención comenzaron a trascender actividades puntuales para convertirse en referentes compartidos de convivencia entre los estudiantes.

A lo largo del proceso se evidenció que los estudiantes no solo incorporaron estrategias individuales para afrontar los conflictos, sino que también comenzaron a construir acuerdos colectivos orientados a mejorar la convivencia dentro del aula. En sus producciones y reflexiones aparecieron expresiones como “hablar en vez de pelear”, “escuchar a los demás” y “respetar las reglas del juego”, las cuales reflejan una comprensión compartida sobre la importancia del diálogo como mecanismo fundamental para la resolución de conflictos.

Asimismo, durante las actividades orientadas al fortalecimiento de la convivencia, los estudiantes señalaron que esta podía construirse mediante acciones como “trabajar en equipo porque cada uno toma decisiones y es escuchado” y “el diálogo nos ayuda a comprendernos”. Estas afirmaciones evidencian un reconocimiento progresivo del otro como interlocutor válido y como participante activo en la construcción de acuerdos, aspecto fundamental para el desarrollo de relaciones basadas en el respeto y la cooperación.

De manera significativa, la mediación comenzó a aparecer de forma implícita en algunas de las propuestas construidas por los estudiantes. Expresiones como “soluciono escuchando cada

versión, investigando y hablando con un adulto” o “podemos hablarlo entre nosotros antes de pelear” muestran un tránsito desde la dependencia exclusiva de la autoridad hacia formas más participativas y dialogadas de gestión de los conflictos. Aunque la presencia del adulto continúa siendo importante, se observa una mayor disposición a escuchar, dialogar y buscar soluciones compartidas antes de recurrir a una intervención externa, como puede apreciarse en la Figura 9.

Figura 9.

Evidencias del proceso de construcción colectiva de acuerdos y compromisos para la convivencia





Nota. Elaboración propia.

No obstante, también se identificaron tensiones dentro del grupo. Algunos estudiantes señalaron que “hay personas que no dejan fluir la convivencia”, lo que evidencia que la construcción de una cultura de respeto y mediación no constituye un proceso homogéneo ni inmediato. Por el contrario, implica la coexistencia de avances, resistencias y prácticas previas que continúan presentes en las relaciones cotidianas.

Como educadora convivencial, resultó especialmente significativo observar que, hacia las últimas sesiones, los estudiantes comenzaron a utilizar con mayor frecuencia expresiones relacionadas con el diálogo, la escucha y la búsqueda de acuerdos. Si bien estas prácticas no eliminaron los conflictos presentes en el grupo, sí evidenciaron una transformación en la manera de comprenderlos y afrontarlos. Más que evitar el conflicto, los estudiantes empezaron a reconocer que era posible gestionarlo de formas diferentes a la confrontación o la agresión.

Los hallazgos permiten interpretar que la acción socioeducativa contribuyó a generar condiciones favorables para el desarrollo inicial de una cultura de respeto y mediación dentro del aula. Este proceso se caracterizó por una transición progresiva desde formas de relación centradas en la reacción inmediata y la dependencia de la autoridad hacia dinámicas que incorporan el diálogo, la escucha activa y la corresponsabilidad.

La construcción de esta cultura no implicó la desaparición de los conflictos, sino su resignificación como oportunidades para el aprendizaje, la reflexión y la transformación de las relaciones. En este sentido, los estudiantes comenzaron a reconocer que la convivencia no depende exclusivamente del cumplimiento de normas impuestas por los adultos, sino también de los acuerdos que ellos mismos son capaces de construir y sostener colectivamente.

Sin embargo, los resultados también evidencian que la consolidación de una cultura de convivencia requiere continuidad y acompañamiento. No todos los estudiantes se apropiaron de las estrategias y valores trabajados al mismo ritmo, lo que sugiere la necesidad de mantener procesos pedagógicos sostenidos que fortalezcan estas prácticas a largo plazo.

Los resultados de esta categoría dialogan con los planteamientos de Ortega-Ruíz (2000), quien sostiene que la convivencia escolar no se reduce a la ausencia de conflictos, sino que implica la construcción activa de relaciones basadas en el respeto, la participación y la inclusión. Desde esta

perspectiva, los avances observados en el grupo evidencian el desarrollo de formas más democráticas de interacción.

Asimismo, Torrego (2006) destaca la importancia de la mediación escolar como estrategia para la gestión positiva de los conflictos, favoreciendo la participación activa de los estudiantes en la resolución de sus propias dificultades. Los hallazgos muestran que esta perspectiva comenzó a materializarse en las formas de interacción construidas durante la intervención.

En la misma línea, Vinyamata (2015) plantea que la transformación de los conflictos requiere procesos de diálogo, comprensión mutua y reconstrucción de las relaciones. Las evidencias obtenidas permiten identificar avances iniciales en esta dirección, particularmente en la disposición de los estudiantes para escuchar diferentes perspectivas y construir acuerdos colectivos.

Por su parte, Mockus (2002) señala que la cultura ciudadana se construye mediante la articulación entre normas, valores y comportamientos compartidos. Desde este enfoque, la apropiación progresiva de acuerdos de convivencia y la valoración del respeto, la escucha y la corresponsabilidad constituyen indicadores de una transformación positiva en las dinámicas del grupo.

Finalmente, Delors (1996) plantea que uno de los pilares fundamentales de la educación es aprender a convivir. Los hallazgos de esta categoría muestran que la acción socioeducativa contribuyó a este propósito, al generar espacios donde los estudiantes pudieron reflexionar sobre sus relaciones, reconocer al otro como un sujeto legítimo y construir formas más pacíficas de interacción.

En conjunto, las seis categorías analizadas evidencian que la acción socioeducativa favoreció procesos de reflexión, aprendizaje y transformación relacionados con la comprensión del conflicto,

la regulación emocional, la resolución pacífica de desacuerdos, la construcción de valores para la convivencia y el fortalecimiento de prácticas de respeto y mediación. Estos resultados constituyen la base para comprender las transformaciones observadas tanto en los estudiantes como en la práctica de la educadora convivencial, aspecto que se desarrolla en el siguiente apartado.

3.3. Recuperación de la transformación de la práctica del educador convivencial

La implementación de la presente acción socioeducativa permitió reconocer transformaciones significativas en mi práctica como educadora convivencial, particularmente en la manera de comprender, interpretar y acompañar los conflictos escolares dentro del aula. Al inicio del proceso, muchas de las situaciones conflictivas eran percibidas principalmente como interrupciones que afectaban el desarrollo de las actividades académicas y el clima de aprendizaje. Sin embargo, a medida que avanzó la intervención, estas situaciones comenzaron a resignificarse como oportunidades pedagógicas para fortalecer las relaciones interpersonales, promover el diálogo y desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes.

Esta transformación implicó un cambio importante en mi manera de comprender la convivencia escolar. Más allá de entenderla como el cumplimiento de normas o la ausencia de conflictos, comencé a reconocerla como un proceso permanente de construcción de relaciones, acuerdos y aprendizajes compartidos. En este sentido, el conflicto dejó de representar únicamente una dificultad que debía resolverse rápidamente y pasó a ser comprendido como una oportunidad para generar procesos de reflexión, mediación y crecimiento colectivo. Tal como plantea Jares (2001), educar para la convivencia implica construir escenarios donde los conflictos puedan ser gestionados de manera democrática, pacífica y formativa, perspectiva que orientó progresivamente mi práctica durante el desarrollo de la acción socioeducativa.

Asimismo, la experiencia transformó mi papel dentro del aula. En distintos momentos de mi trayectoria docente había asumido la responsabilidad de intervenir directamente en los conflictos, buscando soluciones inmediatas para restablecer el orden o evitar que las situaciones escalaran. No obstante, el proceso desarrollado con los estudiantes me permitió comprender la importancia de generar espacios donde ellos mismos pudieran participar en la comprensión y resolución de sus conflictos. Esto implicó transitar de un rol centrado principalmente en la autoridad y el control hacia una función más cercana a la mediación, el acompañamiento y la construcción conjunta de alternativas.

Como educadora convivencial, uno de los aprendizajes más significativos fue reconocer la importancia de escuchar con mayor atención las experiencias y perspectivas de los estudiantes. A lo largo de las actividades pude identificar que muchos de los conflictos que inicialmente parecían responder únicamente a problemas disciplinarios estaban atravesados por emociones, necesidades de reconocimiento, dificultades comunicativas y formas aprendidas de relacionarse. Comprender estas dimensiones permitió ampliar mi mirada sobre las situaciones de convivencia y fortalecer formas de acompañamiento más empáticas y reflexivas.

De igual manera, la implementación de actividades relacionadas con el reconocimiento emocional, la comunicación asertiva y la mediación escolar reafirmó la importancia de integrar el desarrollo socioemocional dentro de los procesos educativos. La experiencia evidenció que los estudiantes no solo necesitan aprender contenidos académicos, sino también contar con espacios donde puedan expresar emociones, reflexionar sobre sus relaciones y construir herramientas para afrontar los desafíos de la convivencia cotidiana. Este aprendizaje fortaleció mi convicción sobre la necesidad de incorporar de manera intencionada estos elementos dentro de la práctica pedagógica.

Otro aspecto relevante estuvo relacionado con el valor de la observación y la sistematización de la experiencia. El uso de diarios de campo, registros de observación, producciones estudiantiles y evidencias construidas durante las sesiones permitió analizar con mayor profundidad las dinámicas del grupo y reconocer transformaciones que, en ocasiones, podrían pasar desapercibidas en la cotidianidad escolar. Este proceso fortaleció mi capacidad para reflexionar críticamente sobre la práctica y comprender la importancia de documentar las experiencias educativas como fuente de aprendizaje profesional.

No obstante, la experiencia también permitió reconocer desafíos importantes. Entre ellos se encuentra la dificultad de sostener procesos convivenciales en contextos donde las exigencias académicas y los tiempos institucionales suelen priorizar otros aspectos del currículo. Asimismo, se hizo evidente que algunas prácticas asociadas al castigo, la sanción o la resolución autoritaria de los conflictos continúan presentes en distintos escenarios de socialización, lo que implica que la transformación de las formas de convivencia requiere procesos continuos y articulados que trasciendan intervenciones puntuales.

A pesar de estas tensiones, la experiencia fortaleció una postura ética y pedagógica orientada hacia la construcción de ambientes educativos más dialogantes, inclusivos y participativos. Comprendí que acompañar procesos de convivencia implica reconocer a los estudiantes como sujetos capaces de reflexionar, participar y construir alternativas frente a los conflictos que experimentan en su vida cotidiana.

Finalmente, esta acción socioeducativa permitió reconocer que la transformación de la práctica convivencial no ocurre de manera inmediata, sino a través de procesos permanentes de reflexión, aprendizaje y revisión crítica del propio quehacer pedagógico. En consecuencia, la experiencia desarrollada no solo contribuyó al fortalecimiento de habilidades socioemocionales y estrategias

de resolución pacífica de conflictos en los estudiantes, sino también a la consolidación de una práctica como educadora convivencial más consciente del valor formativo de la convivencia, la mediación escolar y la educación para la paz.

Las transformaciones identificadas tanto en los estudiantes como en la práctica de la educadora convivencial permiten realizar una valoración integral del proceso desarrollado. En este sentido, el siguiente capítulo presenta las conclusiones de la sistematización, los principales aprendizajes construidos y las reflexiones finales derivadas de la experiencia socioeducativa.

4. Análisis de la acción socioeducativa

El presente capítulo tiene como propósito realizar una lectura analítica e integradora de la acción socioeducativa desarrollada en el Colegio CEDID Ciudad Bolívar, a partir de los hallazgos construidos durante el proceso de implementación, documentación y sistematización de la experiencia. Más allá de describir los resultados obtenidos, se busca reflexionar sobre sus implicaciones para la convivencia escolar, los aportes que la experiencia realiza al campo de la educación para la paz y los aprendizajes que emergieron tanto para los estudiantes como para la educadora convivencial.

La acción socioeducativa permitió reconocer que los conflictos escolares constituyen una realidad cotidiana dentro de los contextos educativos y que su abordaje requiere trascender perspectivas centradas exclusivamente en el control disciplinario o la sanción. Los resultados obtenidos evidenciaron la importancia de generar espacios pedagógicos orientados al desarrollo de habilidades socioemocionales, la mediación escolar, la comunicación asertiva y la construcción colectiva de acuerdos de convivencia, como elementos fundamentales para fortalecer las relaciones interpersonales y promover formas más pacíficas de gestionar los desacuerdos.

Desde una perspectiva convivencial, el análisis de la experiencia permite comprender que la convivencia escolar no se limita a la ausencia de conflictos, sino que implica la construcción permanente de relaciones basadas en el respeto, la participación, el diálogo y la corresponsabilidad. En este sentido, los aprendizajes construidos durante la implementación de la propuesta permiten reflexionar sobre las posibilidades y desafíos que enfrenta la escuela como escenario de formación para la paz y la convivencia democrática.

A partir de estas consideraciones, en primer lugar, se presenta una lectura convivencial de la acción socioeducativa, orientada a identificar sus principales aportes al fortalecimiento de la

convivencia escolar. Posteriormente, se recuperan los retos y aprendizajes derivados de la experiencia, con el propósito de aportar elementos de reflexión para el desarrollo de futuras acciones socioeducativas en contextos similares.

4.1. Lectura convivencial de la acción socioeducativa

La acción socioeducativa desarrollada en el Colegio CEDID Ciudad Bolívar permitió reconocer que la convivencia escolar constituye un proceso complejo que trasciende el cumplimiento de normas o la ausencia de conflictos. Desde una perspectiva convivencial, la experiencia evidenció que las relaciones entre los estudiantes están mediadas por factores emocionales, comunicativos, culturales y relacionales que influyen directamente en la manera en que los conflictos son comprendidos y gestionados dentro del contexto escolar.

Los hallazgos obtenidos durante la implementación de la propuesta permiten realizar una lectura convivencial orientada a comprender los aportes de la experiencia al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y a la construcción de una cultura de paz dentro del aula. En este sentido, la acción socioeducativa evidenció cuatro aportes principales: la resignificación del conflicto como oportunidad pedagógica, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales para la convivencia, la promoción de formas más participativas de resolución de conflictos y la construcción progresiva de una cultura de respeto y mediación.

En primer lugar, la experiencia permitió avanzar en la resignificación del conflicto escolar. Al inicio del proceso, gran parte de los estudiantes asociaban el conflicto exclusivamente con peleas, agresiones, castigos o situaciones negativas que debían evitarse. Sin embargo, a través de las actividades desarrolladas, comenzaron a reconocer que los conflictos también pueden surgir de diferencias de opinión, desacuerdos, necesidades distintas o dificultades en la comunicación. Este cambio resulta relevante porque permite comprender el conflicto como una situación inherente a

las relaciones humanas y no necesariamente como una manifestación de violencia. Desde la perspectiva de Jares (2001) y Lederach (2000), el conflicto posee un potencial educativo cuando es abordado mediante procesos de diálogo, reflexión y transformación de las relaciones, aspecto que comenzó a evidenciarse en las reflexiones y producciones de los estudiantes.

En segundo lugar, la acción socioeducativa puso de manifiesto la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales como fundamento para la convivencia escolar. Los resultados mostraron que muchas de las situaciones conflictivas observadas inicialmente estaban asociadas a dificultades para reconocer emociones, expresar desacuerdos de manera adecuada o regular respuestas impulsivas frente a la frustración. En este sentido, el trabajo desarrollado alrededor del reconocimiento emocional, la empatía y la comunicación asertiva permitió abrir espacios para que los estudiantes reflexionaran sobre sus propias emociones y sobre el impacto que estas tienen en sus relaciones con los demás. Como plantea Bisquerra (2008), las competencias socioemocionales constituyen una condición fundamental para la convivencia, ya que favorecen la construcción de relaciones más respetuosas, empáticas y colaborativas.

Un tercer aporte de la experiencia estuvo relacionado con la promoción de formas más participativas para la resolución de conflictos. Durante el diagnóstico se evidenció una fuerte dependencia hacia la autoridad adulta como principal mecanismo para gestionar las situaciones problemáticas. Sin embargo, a lo largo del proceso comenzaron a aparecer propuestas centradas en el diálogo, la escucha y la búsqueda conjunta de soluciones. Aunque la figura adulta continuó siendo reconocida como un apoyo importante, los estudiantes empezaron a identificar alternativas que involucraban su propia participación en la gestión de los conflictos. Este hallazgo resulta especialmente relevante porque permite avanzar hacia modelos de convivencia más democráticos,

donde los estudiantes son reconocidos como actores capaces de participar activamente en la construcción de acuerdos y en la transformación de sus relaciones.

Finalmente, la experiencia evidenció avances en la construcción de una cultura de respeto y mediación dentro del grupo. Las actividades desarrolladas favorecieron la identificación y valoración de principios como el respeto, la empatía, la solidaridad, la escucha y la cooperación, los cuales comenzaron a aparecer de manera recurrente en las reflexiones y producciones de los estudiantes. Más allá del reconocimiento individual de estos valores, se observó una comprensión progresiva de la convivencia como una responsabilidad compartida, en la que cada integrante del grupo tiene un papel importante en la construcción de ambientes más pacíficos y respetuosos. Desde esta perspectiva, la convivencia dejó de entenderse únicamente como el cumplimiento de normas para convertirse gradualmente en un ejercicio de corresponsabilidad y cuidado mutuo.

Como educadora convivencial, esta experiencia permitió comprender que los procesos de fortalecimiento de la convivencia requieren tiempo, continuidad y espacios sistemáticos de reflexión. Asimismo, evidenció que los estudiantes poseen capacidades importantes para analizar sus relaciones, reconocer problemáticas y construir alternativas cuando se les brindan oportunidades pedagógicas para hacerlo. En este sentido, la acción socioeducativa reafirma la importancia de generar propuestas educativas que integren la educación para la paz, el desarrollo socioemocional y la mediación escolar como elementos fundamentales para la formación integral de los estudiantes.

En conjunto, esta experiencia aporta al campo de la convivencia escolar al mostrar que la transformación de las relaciones no depende exclusivamente de mecanismos disciplinarios o sancionatorios, sino de procesos pedagógicos que promuevan el diálogo, la participación, la reflexión crítica y la construcción colectiva de acuerdos. Los resultados obtenidos evidencian que

la convivencia puede fortalecerse cuando los conflictos son asumidos como oportunidades de aprendizaje y cuando la escuela genera espacios para el desarrollo de habilidades que permitan gestionarlos de manera pacífica y constructiva.

Los aportes identificados permiten reconocer avances significativos en la comprensión y el abordaje de la convivencia escolar; sin embargo, también ponen de manifiesto desafíos que continúan presentes en contextos educativos como el Colegio CEDID Ciudad Bolívar. Por esta razón, el siguiente apartado recupera los principales retos y aprendizajes derivados de la experiencia, con el propósito de proyectar posibilidades de continuidad y fortalecimiento para futuras acciones socioeducativas.

4.2. Retos y aprendizajes

La implementación de la acción socioeducativa permitió identificar una serie de aprendizajes y retos que trascienden la experiencia desarrollada en el Colegio CEDID Ciudad Bolívar y que pueden resultar relevantes para otros contextos educativos que enfrentan desafíos relacionados con la convivencia escolar. Estos elementos surgen tanto de los resultados obtenidos con los estudiantes como de las reflexiones construidas durante el proceso de documentación, sistematización y análisis de la experiencia.

Uno de los principales aprendizajes estuvo relacionado con la comprensión de que la convivencia escolar constituye un proceso formativo que requiere ser trabajado de manera intencionada y sistemática. A lo largo de la experiencia se evidenció que habilidades como la empatía, la comunicación asertiva, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos no se desarrollan de manera espontánea, sino que necesitan espacios pedagógicos específicos que permitan a los estudiantes reflexionar, practicar y fortalecer estas competencias en situaciones concretas de su vida cotidiana.

Asimismo, la experiencia permitió reconocer el potencial de las metodologías participativas y lúdicas para abordar temáticas relacionadas con la convivencia. Actividades como la Búsqueda del Tesoro de los Conflictos, el Semáforo Emocional, la Receta de la Paz, las dramatizaciones y los ejercicios de comunicación asertiva favorecieron la participación activa de los estudiantes y facilitaron la construcción de aprendizajes significativos. Esto permitió comprender que los procesos convivenciales adquieren mayor relevancia cuando los estudiantes son reconocidos como protagonistas de su propio aprendizaje y no únicamente como receptores de orientaciones externas.

Otro aprendizaje importante estuvo relacionado con la necesidad de comprender el conflicto desde una perspectiva educativa. La experiencia mostró que, cuando los estudiantes cuentan con herramientas para analizar y gestionar los desacuerdos, es posible transformar situaciones que inicialmente generan tensión en oportunidades para fortalecer las relaciones interpersonales. En este sentido, la mediación escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales se consolidaron como estrategias valiosas para promover formas más pacíficas y constructivas de convivencia.

De igual manera, la experiencia permitió reconocer la importancia del papel que desempeñan los docentes y demás actores educativos en la construcción de ambientes escolares favorables para la convivencia. Más allá de intervenir únicamente cuando surgen conflictos, se evidenció la necesidad de generar acciones preventivas orientadas a fortalecer el diálogo, la participación y la construcción colectiva de acuerdos dentro de la comunidad educativa.

No obstante, junto con estos aprendizajes también emergieron diversos retos. Uno de los principales desafíos identificados se relaciona con la continuidad de los procesos convivenciales dentro de las instituciones educativas. Aunque las intervenciones pedagógicas pueden generar

transformaciones importantes, estas requieren sostenibilidad en el tiempo para consolidarse como prácticas permanentes. En este sentido, la construcción de una convivencia basada en el respeto, la mediación y la corresponsabilidad demanda acciones continuas que trasciendan proyectos o intervenciones puntuales.

Otro reto importante corresponde a la articulación entre los procesos académicos y los procesos convivenciales. Con frecuencia, las exigencias curriculares y las dinámicas institucionales limitan el tiempo disponible para trabajar aspectos relacionados con el desarrollo socioemocional y la resolución de conflictos. Sin embargo, la experiencia permitió evidenciar que estos procesos no deben entenderse como elementos separados de la formación académica, sino como componentes fundamentales para garantizar ambientes propicios para el aprendizaje.

Asimismo, se identifica como desafío la necesidad de fortalecer la participación de otros actores de la comunidad educativa, especialmente las familias. Aunque la acción socioeducativa se centró principalmente en el trabajo con los estudiantes, los resultados sugieren que la construcción de una convivencia pacífica puede fortalecerse cuando existe una mayor articulación entre escuela y familia, favoreciendo mensajes y prácticas coherentes en los diferentes espacios de socialización.

Finalmente, la experiencia permite reconocer que la construcción de la convivencia escolar es un proceso permanente que requiere compromiso institucional, formación continua y disposición para transformar prácticas tradicionales centradas exclusivamente en el control o la sanción. Los resultados obtenidos muestran que es posible generar cambios significativos cuando se crean espacios para el diálogo, la reflexión y la participación, pero también evidencian que estos procesos demandan continuidad y acompañamiento para consolidarse en el tiempo.

En síntesis, los aprendizajes y retos identificados permiten afirmar que la educación para la paz, la mediación escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales constituyen herramientas fundamentales para fortalecer la convivencia escolar. Al mismo tiempo, ponen de manifiesto la necesidad de seguir construyendo propuestas pedagógicas que promuevan relaciones más respetuosas, participativas y democráticas dentro de las instituciones educativas. Estas reflexiones sirven como punto de partida para las conclusiones finales de la presente sistematización, las cuales se presentan en el capítulo siguiente.

5. Conclusiones

La sistematización de la presente acción socioeducativa permitió reconocer el valor de generar espacios intencionados para reflexionar sobre la convivencia escolar y las formas en que los estudiantes construyen sus relaciones cotidianas. Más allá de la implementación de una serie de actividades o talleres, la experiencia evidenció la importancia de crear oportunidades pedagógicas donde el diálogo, la escucha y la participación se conviertan en elementos centrales de la vida escolar.

El proceso desarrollado permitió comprender que la convivencia no se construye únicamente a partir de normas o mecanismos de regulación institucional, sino mediante experiencias que favorecen el reconocimiento del otro, la expresión de emociones, la construcción colectiva de acuerdos y la búsqueda conjunta de alternativas frente a los conflictos. En este sentido, la experiencia reafirmó la necesidad de asumir el conflicto como una realidad inherente a la vida escolar y como una posibilidad para promover aprendizajes relacionados con la convivencia, la participación y la construcción de paz.

Asimismo, la sistematización permitió reconocer que los cambios en la convivencia escolar no responden a acciones aisladas ni a soluciones inmediatas. Por el contrario, constituyen procesos graduales que requieren tiempo, acompañamiento y oportunidades constantes para la reflexión y la práctica. Esto implica reconocer la convivencia como una dimensión fundamental de la formación integral y no como un aspecto secundario dentro de los procesos educativos.

Finalmente, esta experiencia permitió reafirmar el papel de la educadora convivencial como facilitadora de espacios de encuentro, diálogo y construcción colectiva. Más que ofrecer respuestas definitivas frente a los conflictos escolares, la acción socioeducativa abrió posibilidades

para que los estudiantes reflexionaran sobre sus relaciones, reconocieran nuevas formas de interacción y participaran activamente en la construcción de una convivencia más respetuosa, empática y democrática. Desde esta perspectiva, la experiencia desarrollada constituye una apuesta por fortalecer la educación para la paz desde las prácticas cotidianas que tienen lugar dentro de la escuela.

Si bien la acción socioeducativa se desarrolló en un contexto específico y con un grupo particular de estudiantes, los aprendizajes construidos permiten vislumbrar posibilidades de aplicación en otros escenarios educativos que enfrentan desafíos relacionados con la convivencia escolar. En este sentido, futuras implementaciones podrían fortalecer la articulación con las familias, ampliar los procesos de mediación entre pares y dar continuidad al trabajo socioemocional a lo largo de diferentes grados escolares. De igual manera, esta experiencia invita a seguir construyendo propuestas pedagógicas que integren la educación para la paz, la mediación y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como componentes permanentes de la formación integral de los estudiantes.

Referencias

- Alava, I. E., Chorlango, E. P., Gómez, J. F., Lema, H. W., & Vela, C. P. (2024). *La resolución pacífica de conflictos implementada por una institución educativa y su influencia en la reducción de las problemáticas estudiantiles del bachillerato*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(6), 3092–3122.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3229>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar* (6.ª ed.). Wolters Kluwer Educación.
<https://corporacionlaudelinaaaraneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias* (4.ª ed.). Desclée de Brouwer. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>
- Bisquerra, R. & García, E. (2018). *La educación emocional requiere formación del profesorado*. Participación educativa, 5(8), 13–28.
https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:9782177d-4a4c-45f4-bdbc-5de7384212c4/pe-n8_03art_bisquerra-garcia.pdf
- Burton, J. W. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*. Macmillan.
https://books.google.com.co/books/about/Conflict.html?id=P_gsAQAAIAAJ&redir_esc=y
- Calderón, A. M. (2022). *La educación para la paz en población escolar de básica primaria afectada por el conflicto colombiano* [Tesis doctoral, Universidad de Caldas]. Repositorio

- Institucional Universidad de Caldas.
<https://repositorio.ucaldas.edu.co/server/api/core/bitstreams/334b995f-3b12-4b1d-a5d1-23fe5b6c8c98/content>
- Camacho, H., Cámara, L., Cascante, R., & Sainz, H. (2002). *El Enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos*. Cuaderno para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo. Edu.ar
https://themys.sid.uncu.edu.ar/rpalma/Toma_Decision/Casos/Enfoque_Marco_Logico_EML_10_casos.pdf
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. UNESCO; Cátedra UNESCO de Paz y Derechos Humanos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132945>
- CASEL (2021). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Castro, L. & Muñoz, L. P. (2023). *Mediación y resolución de conflictos como pilares en el fomento de la cultura paz desde las tendencias investigativas*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 4575-4590.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4782/7236>
- Comisión Nacional Forestal. (2012). *Diagnóstico participativo: Métodos e instrumentos para realizar el diagnóstico participativo comunitario*.
<http://www.conafor.gob.mx:8080/documentos/docs/37/4017Diagn%C3%B3stico%20participativo.pdf>
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Artículo 67: Derecho a la educación*.
<https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>

Corporación RedEAmérica. (2014). *Guía de diagnósticos participativos y desarrollo de base*.

<https://fundacionmerced.org.mx/wp-content/uploads/2020/03/Fundacion-Merced-Diagnosticos-y-Desarrollo-Base.pdf>

Cortina, A. (2000). *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica* (6.ª ed.). Tecnos.

https://tallersurzaragoza.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/cortina_adela-etica_minima.pdf

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD433/%CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD%20%CE%BC%CE%B5%20%CF%84%CE%BF%20SPSS/%CE%92%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1/John%20W.%20Creswell%20-%20Educational%20Research_%20Planning%2C%20Conducting%2C%20and%20Evaluating%20Quantitative%20and%20Qualitative%20Research%2C%204th%20Edition%20%282011%2C%20Addison%20Wesley%29.pdf

Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy* (2nd ed.). Routledge.

https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781317208457_A26653582/preview-9781317208457_A26653582.pdf

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

- Essomba, M. (2019). *Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa*. Rizoma Freireano. <https://rizoma-freireano.org/articles-2727/educacion-comunitaria?utm>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). *Convivencia Escolar: Una revisión del concepto*. Psicoperspectivas, 18(1), 9–27.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000100009
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.
https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofia_liberacion/Pedagogia_oprimido-Paulo_Freire.pdf
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Gogoratuz.
<https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG07completo-A4.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
<https://www.rehueong.com.ar/sites/default/files/2025-02/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf>
- Gómez, M. E. (2005). *Resolución de conflictos: Un enfoque psicosociológico*. Espacios Públicos, 8(16), 238-241. Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://www.redalyc.org/pdf/676/67681619.pdf>

- Gross, J. J. (1998). *The emerging field of emotion regulation: An integrative review*. Review of General Psychology, 2(3), 271–299. <https://emotion.wisc.edu/wp-content/uploads/sites/1353/2021/11/Gross-1998-The-Emerging-Field-of-Emotion-Regulation-An-Integrative-Review.pdf>
- Hernández, F. J. (2024). *Análisis de la implementación del programa de mediación escolar para consolidar la paz y la reconciliación en las instituciones educativas públicas del distrito de Cali desde un enfoque intercultural* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/64235/fhernandezbo.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Instituto Nacional Electoral (2020). *Convivencia pacífica y cultura de la paz*. Faro Democrático. <https://farodemocratico.ine.mx/convivencia-pacifica/>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). [https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20\(edici%C3%B3n%20colombiana\).pdf](https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20(edici%C3%B3n%20colombiana).pdf)
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto: Guía de educación para la convivencia* (2.^a ed.). Editorial Popular. <https://socializandopedagogias.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/03/jares-capitulo-1-23mb.pdf>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). *Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research*. Review of Educational Research, 66(4), 459–506.

https://www.researchgate.net/publication/249797942_Conflict_Resolution_and_Peer_Mediation_Programs_in_Elementary_and_Secondary_Schools_A_Review_of_the_Research

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2022). *El bullying escolar en Colombia: Informe comparativo con otros países de la región* (Informe de análisis estadístico No. 54). Pontificia Universidad Javeriana.

<https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/5629089/INFORME-54-BULLYING-LEE-2022.pdf>

Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la Paz*. La Catarata.
<https://es.scribd.com/document/420061731/Lederach-J-El-Abece-de-La-Paz-y-Los-Conflictos>

Ministerio de Educación Nacional. (2026). *Lineamientos curriculares para la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional en educación inicial, básica y media: Un viaje curricular: rutas para la transformación del ser y el saber*.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_13.pdf

Mockus, A. (2002). *Convivencia como armonización de ley, moral y cultura*. Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada, 32(1), 19–37. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132812_spa

Monzonís, N. (2019). La educación física como elemento de mejora de la competencia social y ciudadana. Investigación-acción en torno a la aplicación de un programa basado en la prevención y resolución de conflictos desde el área de educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 35(135), 138–155.

<https://www.redalyc.org/journal/5516/551657706010/html/>

Ortega-Ruíz, R. (2000). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

https://educagenero.org/Recursos/convivencia_Rosario-Ortega.pdf

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). *La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying*. Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa, 6(2).

<https://revistas.uam.es/ricce/article/view/3406/3623>

Ortiz-Mallegas, S., López, V., Valdés, R., & Yáñez-Urbina, C. (2023). *Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas*. Revista Electrónica Educare, 27(1), 1-21.

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v27n1/1409-4258-ree-27-01-204.pdf>

Palomino, M. L., & Dagua, A. (2010). *Los problemas de convivencia escolar: Percepciones, factores y abordajes en el aula*. Revista de Investigaciones, 9(2), 45-60. Suplemento Memorias V Encuentro.

https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen9numero2_2010/8.%20LOS%20PROBLEMAS%20DE%20CONVIVENCIA.pdf

Pedraza, C. E. (2020). *Aproximaciones a una propuesta de educación para la paz con perspectiva de género para el caso del postconflicto colombiano*. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 13(2), 39–64.

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/6142/5803>

Pedraza, M. N., & Mosquera, J. (2024). *Investigación pedagógica para solución de conflictos desde la educación de la primera infancia como aporte a la paz territorial*. Investigación y Desarrollo, 32(2), 123–145.

<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/14907/214421447057>

Secretaría de Educación del Distrito. (2025). *Bogodatos para la convivencia escolar: Cifras del Sistema de Alertas 2024*. Observatorio de Convivencia Escolar.

<https://oce.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2025-03/OBCE%20%282025%29%20Bogodatos%20para%20la%20convivencia%20escolar%20C%20versi%C3%B3n%20bolet%C3%ADn%20anual%202024.%20SED.pdf>

Stacey, E. (1999). *Aprendizaje colaborativo en un entorno en línea*. Revista de Educación a Distancia, 14(2), 14-33.

<https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/download/154/379?inline=1>

Torrego, J. C. (Coord.). (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

https://books.google.com.co/books?id=BmcsagMyf0IC&printsec=frontcover&hl=ca&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Villa, J. D. (2012). *Horizontalidad, expresión y saberes compartidos: Enfoque psicosocial en procesos de acompañamiento a víctimas de violencia política en Colombia*. Ágora, 23(2), 289-327.

<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/91/61>

Vinyamata, E. (2015). *Conflictología*. Revista de Paz y Conflictos, 8(1), 9–24.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5117130.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.

Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

Zurbano, D. J. L. (1998). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.

https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/bases_dg+.pdf/9480aa1d-3b29-47ab-93a0-91096f14300c

Anexos

Anexo A. Búsqueda del Tesoro de Conflictos

Objetivo: Fomentar la resolución de conflictos y la comunicación efectiva entre los niños a través de una búsqueda del tesoro que incluya situaciones de conflicto.

Materiales Necesarios:

- Tarjetas o pistas escritas con situaciones de conflicto.
- Bolsas para las pistas.
- Un mapa del área.
- Pequeños premios o recompensas para los participantes.

Preparación:

1. Diseño de las Pistas:

- Crear al menos 5-7 pistas que representen situaciones de conflicto. Ejemplos de situaciones pueden incluir:
 - “Dos amigos quieren jugar al mismo juego, pero no se ponen de acuerdo sobre cuál elegir.”
 - “Un compañero de clase no comparte sus materiales y los demás se sienten excluidos.”
 - “Alguien se siente molesto porque no lo invitaron a un cumpleaños.”
- Escribir cada situación en una tarjeta y colocar cada tarjeta en un contenedor que será escondido en diferentes ubicaciones.

2. Ubicación de las Pistas:

- Elegir un área adecuada (parque, patio escolar) y decidir dónde esconder las pistas.
Asegurarse de que sean accesibles y seguras para los niños.

3. Organización de Grupos:

- Dividir a los niños en grupos pequeños para fomentar la colaboración. Cada grupo recibirá la primera pista.

Desarrollo de la Actividad:

1. Introducción:

- Explicar el propósito de la actividad y las reglas de la búsqueda del tesoro. Hablar sobre la importancia de resolver conflictos y cómo pueden hacerlo de manera efectiva.

2. Inicio de la Búsqueda:

- Entregar a cada grupo su primera pista. Al encontrar una pista, deben leer la situación y discutir en grupo cómo manejarían el conflicto presentado.

3. Discusión:

- Dar a los grupos un tiempo determinado (por ejemplo, 5-10 minutos) para discutir y acordar una posible solución al conflicto antes de proceder a la siguiente pista.
- Cada grupo debe anotar brevemente sus ideas sobre cómo resolver el conflicto.

4. Continuación de la Búsqueda:

- Una vez que hayan discutido, los grupos pueden buscar la siguiente pista, que estará escondida en otro lugar. Repiten el proceso hasta que encuentren todas las pistas.

5. Finalización:

- Al finalizar la búsqueda y haber discutido todas las situaciones, reunir a todos los grupos en un círculo.
- Pedir a cada grupo que comparta una situación que encontraron y cómo decidieron resolverla.

Reflexión:

- Facilitar una conversación grupal sobre lo que aprendieron durante la actividad.
- Pregunta:
 - ¿Qué estrategias funcionaron mejor?
 - ¿Hubo situaciones que fueron más difíciles de resolver? ¿Por qué?
 - ¿Cómo se sintieron al discutir los conflictos en grupo?

Conclusión:

- Reforzar la idea de que los conflictos son parte de la vida y que hay muchas maneras de resolverlos. Destacar la importancia de la comunicación y la empatía.

Anexo B. Evidencias fotográficas de la Búsqueda del Tesoro de Conflictos





Anexo C. Encuesta para detectar la situación que percibe el profesorado del Colegio sobre la convivencia.

Estimado profesorado:

Les damos la bienvenida a esta encuesta sobre la convivencia en nuestro colegio. Su opinión es fundamental para entender la situación actual y promover un ambiente positivo para todos.

Esta encuesta tiene fines de investigación y su participación es completamente anónima.

Apreciamos sinceramente su tiempo y honestidad al responder. No tomará mucho tiempo y sus respuestas serán de gran ayuda. ¡Gracias por su colaboración!

Nombre

Edad

Años de experiencia docente

Nivel educativo en el que enseña

SOBRE DISCIPLINA Y CONFLICTOS

Consideras que las agresiones y conflictos en los centros escolares es un problema actualmente.

Marca solo una respuesta.

Muy importante

Bastante importante

Relativamente importante

No es demasiado importante

No tiene importancia alguna

Aproximadamente, ¿Qué porcentaje de tu tiempo en un día escolar inviertes en temas relacionados con la disciplina y los conflictos? Marca solo una respuesta.

Menos del 20%

Entre el 21 y el 40%

Entre el 41 y el 60%

Más del 60%

No tengo problemas de disciplina

Cuando se presenta en la clase algún problema de disciplina o conflicto disruptivo (de carácter leve, aunque sea repetido), ¿Cómo actúas habitualmente? Marca solo una respuesta.

Echando al chico/a de clase

Hablando con el chico/a aparte

Situándole dentro de clase apartado/a del resto

Escribiendo un reporte de incidencias

Intentando ignorar el hecho y continuando la marcha de la clase

Apenas tengo conflictos en mis clases

Otro:

¿Crees que el hecho de que el equipo de profesorado adopte medidas conjuntas desde el comienzo del curso ayudaría a la resolución de los conflictos en el aula? Marca solo una respuesta.

Si, aunque no se involucre todo el equipo docente

Si, pero sólo si todo el profesorado se involucra

Depende de las medidas que se adopten

Si, si además del equipo docente se involucran las familias

No

Indica la solución que consideras más idónea para resolver los problemas dentro del aula y en el colegio. Marca solo una respuesta.

Mejorar el clima del colegio

Aplicar sanciones estrictas

Detectar y llevar a cabo un tratamiento de los casos especiales

Incluir el tema de disciplina dentro del Proyecto Curricular

Favorecer la convivencia como objetivo prioritario del Proyecto Educativo

No se puede solucionar, el profesorado está indefenso

Otro:

SOBRE AGRESIONES ENTRE EL ALUMNADO

Las agresiones y abusos entre el alumnado es un problema clave de la convivencia escolar.

Marca solo una respuesta.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

Medianamente de acuerdo

Un poco de acuerdo

En desacuerdo

¿Qué tipo de agresiones suelen ser las más corrientes entre el alumnado? Marca solo una respuesta.

Agresiones físicas

Agresiones verbales (insultos, amenazas...)

Aislamiento, rechazo, presiones psicológicas (reírse de..., meterse con...)

Chantajes, robos, destrozos

Casi no existen agresiones de importancia

¿Cuál es la causa más común entre el alumnado que provocan las anteriores agresiones? Marca solo una respuesta.

Casi no hay agresiones

Racismo, intolerancia

Género

Personalidad, carácter

Estrato social

Otro:

¿Cuándo y dónde se dan con mayor frecuencia las agresiones e intimidaciones entre el alumnado? Marca solo una respuesta.

En el recreo, en el pati

A la salida y entrada del colegio

En la clase

En los pasillos entre clase

En cualquier sitio

Otro:

SOBRE EL CLIMA RELACIONAL PROFESORADO-ALUMNADO

Los conflictos que se dan con mayor frecuencia en el colegio son. Marca solo una respuesta.

Alumnado que no permite que se imparta la clase

Agresiones, gritos, malos modos entre el alumnado

Malas maneras, agresiones del alumnado hacia el profesorado

Vandalismo, destrozo de objetos, material

Conflictos entre el profesorado

Otro:

Personalmente y dentro de los últimos años, ¿han sufrido alguna agresión por parte del alumnado? Marca solo una respuesta.

Agresiones físicas

Agresiones verbales (insultos, amenazas...)

Aislamiento, rechazo, presiones psicológicas (reírse de..., meterse con...)

Chantajes, robos, destrozos

Casi no existen agresiones de importancia

¿Con qué frecuencia has sufrido estas agresiones en los últimos dos años? Marca solo una respuesta.

No he sufrido agresiones

Una o dos veces

De dos a cinco

Frecuentemente

Muy frecuentemente

RELACIÓN ENTRE EL PROFESORADO

En general, consideras que las relaciones y comunicación entre el profesorado de tu colegio son. Marca solo una respuesta.

Muy buenas

Buenas

Normales, nada especial

Regulares a malas

Malas o muy malas

En general, cuando tienes un problema de disciplina o conflicto con el alumnado. Marca solo una respuesta.

Se lo comunico al tutor/a y/o al coordinador

Lo comento con mis compañeros/as y escucho sus consejos

No lo comunico a nadie lo resuelvo por mí mismo

No lo comunico a nadie, no me siento apoyado por mis compañeros/as

Las malas relaciones entre el profesorado y su repercusión en los conflictos de la escuela en general. Marca solo una respuesta.

Incide directamente en la disciplina del alumnado

Sólo incide en el rendimiento profesional del profesorado

Sólo incide en el profesorado en conflicto si los hubiera

Suelen ser pasajeras no incidiendo en ningún sector especialmente

No suele haber malas relaciones entre el profesorado

Gracias por su participación

Anexo D. Guía de preguntas para la validación con actores clave.

Sobre los conflictos y su resolución:

- Yo he notado que cuando tienen un conflicto con un compañero/a, algunos de ustedes buscan la ayuda de un adulto, como un maestro o un director. ¿Qué piensas de eso? ¿Te parece útil pedir ayuda de un adulto?
- He visto que algunos compañeros tratan de hablar entre ellos para resolver sus problemas. ¿Cómo crees que podríamos hacerlo mejor para que funcione más rápido y de manera tranquila?

Sobre la convivencia escolar:

- He observado que a veces los conflictos entre los compañeros afectan el ambiente en clase. ¿Qué opinas de esto? ¿Cómo crees que podríamos hacer que todos se lleven mejor?
- A veces, los conflictos entre los compañeros pueden hacer que la clase no sea tan divertida o productiva. ¿Cómo te sientes cuando esto pasa?

Sobre los docentes y la comunicación:

- Según lo que he visto, muchos de ustedes acuden a los maestros cuando hay problemas. ¿Crees que los maestros ayudan lo suficiente en esos momentos? ¿Qué más podrían hacer para ayudarnos a resolver los conflictos?
- Los maestros tienen su propia forma de resolver conflictos en la clase. ¿Qué piensas de cómo lo hacen? ¿Te gustaría que cambiaran algo?

Sobre el desarrollo emocional y social:

- He notado que algunos de ustedes están aprendiendo a manejar mejor sus emociones en los conflictos. ¿Cómo te gustaría que te ayudaran a mejorar esto? ¿Qué cosas te servirían?
- Cuando tienes un conflicto con un compañero/a, ¿te gustaría saber mejor cómo manejarlo sin sentirte mal o enojado/a?

Sobre el impacto en el aprendizaje:

- He observado que los conflictos a veces afectan la concentración y el aprendizaje en clase. ¿Qué opinas de esto? ¿Qué cambios te gustaría ver para que todos podamos aprender mejor?
- ¿Crees que, si resolviéramos los conflictos de manera más rápida y tranquila, podríamos aprovechar mejor el tiempo de clase para aprender más?

Anexo E. Planeación de las sesiones del taller.

Taller: Convivimos mejor: fortaleciendo habilidades socioemocionales y de resolución pacífica de conflictos para convivir en paz

Sesión: 1

Tema: Presentación del taller y diagnóstico de convivencia

Objetivo: Presentar el proyecto a los estudiantes, identificar sus percepciones iniciales sobre la convivencia y los conflictos escolares, explorar sus expectativas frente al proceso formativo y establecer una línea base para valorar los cambios alcanzados al finalizar la intervención.

Tiempo	Materiales	Actividad
10 minutos	Presentación del proyecto	Dar la bienvenida a los estudiantes y presentar el taller, sus objetivos, las temáticas a desarrollar y la importancia de la participación activa durante el proceso.
15 minutos	Formato de encuesta diagnóstica	Aplicar la encuesta inicial sobre convivencia y resolución de conflictos para identificar percepciones relacionadas con la escucha, el trabajo en equipo, el respeto, la resolución pacífica de conflictos y la búsqueda de apoyo cuando sea necesario.
15 minutos	Ninguno	Desarrollar un círculo de palabra a partir de preguntas orientadoras sobre la convivencia escolar y los conflictos que se presentan en el aula. Preguntas guía: ¿Qué hacemos cuando surge un conflicto en el aula? ¿Qué cosas nos ayudan a convivir mejor con nuestros compañeros?
15	Cartulina,	Realizar la actividad "Convivir en armonía", invitando a los

Tiempo	Materiales	Actividad
minutos	marcadores, hojas de colores o post-it	estudiantes a escribir o dibujar cómo les gustaría resolver los conflictos y qué acciones consideran importantes para fortalecer la convivencia escolar.
10 minutos	Cartulina con semáforo de convivencia, tarjetas o post-it	Implementar la dinámica "Semáforo de convivencia", clasificando situaciones que generan conflicto (rojo), situaciones que ocasionalmente generan conflicto (amarillo) y situaciones que favorecen la convivencia (verde). Socializar las respuestas y reflexionar sobre ellas.
5 minutos	Ninguno	Realizar una reflexión final sobre las ideas construidas durante la sesión y recoger las expectativas de los estudiantes frente al desarrollo del taller.

Taller: Convivimos mejor: fortaleciendo habilidades socioemocionales y de resolución pacífica de conflictos para convivir en paz

Sesión: 2

Tema: Comprendiendo el conflicto escolar

Objetivo: Reconocer el conflicto como una situación propia de la convivencia e identificar sus causas y manifestaciones en el contexto escolar.

Tiempo	Materiales	Actividad
15 minutos	Ninguno	Realizar la dinámica rompehielo “El nudo humano”. Organizar grupos de estudiantes que formen un nudo tomándose de las manos

Tiempo	Materiales	Actividad
		y desenredarlo sin soltarse. Reflexionar a partir de preguntas orientadoras: ¿Fue fácil o difícil?, ¿qué ocurrió cuando no se ponían de acuerdo?, ¿se parece esto a un conflicto?
20 minutos	Historias de conflicto, tarjetas rojas y verdes	Desarrollar la actividad “Historias rápidas de conflicto”. Leer diferentes situaciones de la vida escolar y solicitar a los estudiantes identificar si representan o no un conflicto. Dialogar sobre las características comunes encontradas en las situaciones analizadas.
25 minutos	Cartulina, marcadores, post-it o papelitos	Construir colectivamente el concepto de conflicto. En parejas, completar la frase “Un conflicto es cuando...”. Socializar las respuestas, agrupar ideas semejantes y elaborar una definición colectiva que se registre en una cartulina bajo el título “Así entendemos el conflicto”.
10 minutos	Tarjetas rojas y verdes	Realizar el juego “Semáforo del conflicto”. Presentar diferentes situaciones y pedir a los estudiantes identificar si corresponden o no a un conflicto. Finalizar con una reflexión sobre la importancia de reconocer el conflicto como parte natural de la convivencia y la necesidad de aprender a gestionarlo de manera adecuada.

Taller: Convivimos mejor: fortaleciendo habilidades socioemocionales y de resolución pacífica de conflictos para convivir en paz

Sesión: 3

Tema: Conociendo los tipos de conflicto

Objetivos:

- Reconocer los tipos de conflicto más comunes en la escuela.
- Comprender que los conflictos no siempre son negativos y pueden resolverse de manera constructiva.

Tiempo	Materiales	Actividad
10 minutos	Situaciones breves de conflicto	Realizar la actividad de apertura "Conflictos rápidos". Presentar diferentes situaciones de la vida escolar y solicitar a los estudiantes identificar si corresponden o no a un conflicto. Promover una breve reflexión sobre las emociones que pueden surgir en cada situación.
25 minutos	Tarjetas con ejemplos de conflictos, cartulina y marcadores	Desarrollar la actividad "Clasificando los conflictos". Organizar grupos de trabajo y entregar tarjetas con situaciones de conflicto para clasificarlas en las categorías: recursos, ideas, relaciones o mixto. Socializar las respuestas y discutir los criterios utilizados para la clasificación.
20 minutos	Historias cortas de conflicto	Realizar la actividad "Historias con final feliz". Presentar diferentes situaciones conflictivas y solicitar a cada grupo proponer una solución pacífica. Compartir las propuestas y

Tiempo	Materiales	Actividad
		reflexionar sobre las estrategias utilizadas para resolver los conflictos.
15 minutos	Escudos de papel, marcadores, cinta adhesiva	Elaborar el mural "Nuestro escudo contra los conflictos". Cada estudiante escribir o dibujar una acción que contribuya a resolver conflictos de manera positiva y ubicarla en el mural colectivo. Realizar una reflexión final sobre los aprendizajes de la sesión.

Taller: Convivimos mejor: fortaleciendo habilidades socioemocionales y de resolución pacífica de conflictos para convivir en paz

Sesión: 4

Tema: Consecuencias de los conflictos y los pasos de la paz

Objetivo: Analizar las consecuencias de los conflictos y comprender estrategias básicas para resolverlos de manera pacífica.

Tiempo	Materiales	Actividad
10 minutos	Tablero y marcadores	Recuperar los aprendizajes de las sesiones anteriores mediante preguntas orientadoras sobre los conflictos escolares y las formas en que suelen resolverse.
25 minutos	Papel kraft, fichas con situaciones de conflicto,	Construir la línea de tiempo del conflicto (antes-durante-después). En grupos, organizar diferentes situaciones de conflicto según el momento en que ocurren y reflexionar sobre las

Tiempo	Materiales	Actividad
	marcadores	consecuencias que pueden generarse en cada etapa. Socializar las respuestas y discutir cómo los conflictos pueden escalar o transformarse.
15 minutos	Tablero y marcadores	Presentar los pasos de la paz: 1) Calmarse, 2) Escuchar al otro, 3) Buscar una solución y 4) Acordar y seguir adelante. Explicar cada paso mediante ejemplos de la línea de tiempo trabajada previamente.
10 minutos	Situaciones de conflicto	Aplicar los pasos de la paz a situaciones escolares sencillas, identificando cómo pueden ayudar a evitar que el conflicto aumente o genere consecuencias negativas.
10 minutos	Ninguno	Realizar una reflexión grupal sobre las consecuencias de los conflictos y la importancia de utilizar estrategias pacíficas para resolverlos.

Taller: Convivimos mejor: fortaleciendo habilidades socioemocionales y de resolución pacífica de conflictos para convivir en paz

Sesión: 5

Tema: La receta de la paz

Objetivo: Representar de manera creativa estrategias de resolución pacífica de conflictos mediante la elaboración de una receta de la paz basada en valores y habilidades socioemocionales.

Tiempo	Materiales	Actividad
10 minutos	Tablero	Recordar los pasos de la paz trabajados en la sesión anterior y dialogar sobre su utilidad en la vida escolar.
15 minutos	Tablero y marcadores	Presentar la actividad "La receta de la paz" y conversar sobre los ingredientes necesarios para construir relaciones respetuosas y resolver conflictos de manera positiva.
25 minutos	Hojas, marcadores, colores	Elaborar en grupos una receta de la paz, incluyendo ingredientes (valores y actitudes), preparación (acciones para resolver conflictos) y consejo del chef (mensaje para la convivencia).
10 minutos	Recetas elaboradas por los grupos	Socializar las recetas de la paz y compartir las ideas construidas por cada equipo.
10 minutos	Hojas y lápices	Realizar una reflexión final respondiendo a la frase: "Para tener paz en el aula necesito..." y compartir algunas respuestas con el grupo.

Taller: Convivimos mejor: fortaleciendo habilidades socioemocionales y de resolución pacífica de conflictos para convivir en paz

Sesión: 6

Tema: La importancia de escuchar para convivir mejor

Objetivo: Fortalecer la escucha activa como herramienta para mejorar la comunicación y prevenir conflictos en las relaciones interpersonales.

Tiempo	Materiales	Actividad
15 minutos	Frases preparadas por la educadora convivencial	Realizar la dinámica "Teléfono con emoción". Los estudiantes transmiten mensajes relacionados con la convivencia y la resolución de conflictos. Al finalizar, comparar el mensaje inicial y el mensaje final para reflexionar sobre la importancia de escuchar con atención.
20 minutos	Micrófono simbólico (marcador o peluche)	Desarrollar la actividad "Micrófono viajero". Los estudiantes responden preguntas orientadoras relacionadas con la escucha y el respeto. Solo quien tiene el micrófono puede hablar mientras los demás escuchan atentamente.
20 minutos	Hojas recicladas y marcadores	Elaborar de manera individual una representación escrita o dibujada de una situación en la que se hayan sentido escuchados o no escuchados. Compartir algunas experiencias con el grupo.
15 minutos	Tablero y marcadores	Construir colectivamente una lista de acciones que favorecen la escucha activa y contribuyen a una mejor convivencia. Realizar una reflexión final sobre los aprendizajes de la sesión.

Taller: Convivimos mejor: fortaleciendo habilidades socioemocionales y de resolución pacífica de conflictos para convivir en paz

Sesión: 7

Tema: Comunicación asertiva para resolver conflictos

Objetivo: Reconocer la importancia de la comunicación asertiva y utilizar expresiones respetuosas para expresar emociones, necesidades y desacuerdos de manera pacífica.

Tiempo	Materiales	Actividad
10 minutos	Ninguno	Recuperar los aprendizajes de la sesión anterior mediante preguntas orientadoras sobre la escucha activa y su importancia para la convivencia escolar.
20 minutos	Tarjetas con frases que ayudan y frases que lastiman	Realizar el juego "Frases que ayudan". Los estudiantes identifican expresiones que favorecen la resolución de conflictos y expresiones que pueden generar malestar o aumentar los desacuerdos. Reflexionar sobre las diferencias entre comunicación agresiva y comunicación respetuosa.
25 minutos	Cartel o diapositiva con la fórmula de comunicación asertiva, hojas y lápices	Presentar la estrategia de comunicación asertiva: "Me siento... cuando... porque... me gustaría...". Explicar cada parte de la fórmula y desarrollar ejemplos relacionados con situaciones cotidianas de la escuela. Posteriormente, los estudiantes completan frases utilizando situaciones reales o hipotéticas de conflicto.
15 minutos	Hojas elaboradas por los estudiantes, tablero	Socializar algunas respuestas y reflexionar sobre cómo esta herramienta puede ayudar a expresar emociones y

Tiempo	Materiales	Actividad
		necesidades sin recurrir a gritos, insultos o agresiones. Realizar el cierre de la sesión.

Taller: Convivimos mejor: fortaleciendo habilidades socioemocionales y de resolución pacífica de conflictos para convivir en paz

Sesión: 8

Tema: Aplicando estrategias para resolver conflictos

Objetivo: Aplicar las estrategias de resolución pacífica de conflictos mediante el análisis de situaciones cotidianas del contexto escolar.

Tiempo	Materiales	Actividad
10 minutos	Tablero y marcadores	Recuperar los aprendizajes de las sesiones anteriores mediante preguntas orientadoras sobre los pasos de la paz, la escucha activa y la comunicación asertiva.
20 minutos	Tarjetas con situaciones de conflicto	Organizar grupos de trabajo y entregar situaciones problemáticas relacionadas con la convivencia escolar. Analizar qué ocurre en cada caso, quiénes participan y cuáles son las posibles causas del conflicto.
25 minutos	Hojas y marcadores	Aplicar los pasos de la paz a cada situación. Los estudiantes identifican cómo calmarse, escuchar al otro, expresar sus emociones y buscar acuerdos para resolver el conflicto de

Tiempo	Materiales	Actividad
		manera pacífica.
15 minutos	Tablero y producciones de los estudiantes	Socializar las soluciones propuestas por cada grupo y reflexionar sobre las estrategias que resultaron más útiles para resolver los conflictos.

Taller: Convivimos mejor: fortaleciendo habilidades socioemocionales y de resolución pacífica de conflictos para convivir en paz

Sesión: 9

Tema: Resolvemos conflictos juntos

Objetivo: Poner en práctica las habilidades de escucha, comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos mediante actividades de dramatización y reflexión grupal.

Tiempo	Materiales	Actividad
10 minutos	Ninguno	Realizar una actividad de activación recordando los principales aprendizajes desarrollados durante el taller sobre convivencia, emociones y resolución de conflictos.
35 minutos	Tarjetas con situaciones de conflicto	Organizar grupos y asignar una situación conflictiva a cada equipo. Preparar y presentar una dramatización mostrando inicialmente una forma inadecuada de resolver el conflicto y posteriormente una alternativa basada en los pasos de la paz, la escucha activa y la comunicación asertiva.

Tiempo	Materiales	Actividad
15 minutos	Cartulina, marcadores	Elaborar de manera colectiva el mural "Así resolvemos nuestros conflictos", escribiendo compromisos, aprendizajes y acciones que favorecen la convivencia escolar. Socializar las producciones y realizar el cierre de la sesión.
10 minutos	Ninguno	Reflexionar sobre los cambios observados durante el proceso y la importancia de seguir utilizando las herramientas aprendidas en la vida cotidiana.

Taller: Convivimos mejor: fortaleciendo habilidades socioemocionales y de resolución pacífica de conflictos para convivir en paz

Sesión: 10

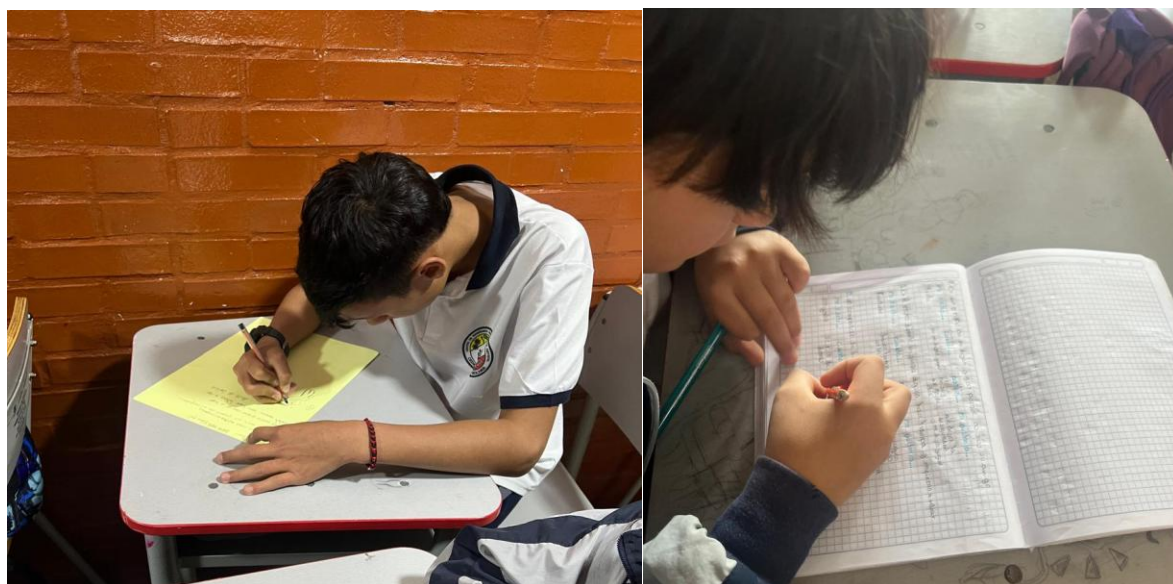
Tema: Reflexionando sobre nuestros aprendizajes para convivir mejor

Objetivo: Reconocer los aprendizajes construidos durante la acción socioeducativa y fortalecer el compromiso con la convivencia pacífica mediante la reflexión y la construcción colectiva de acuerdos.

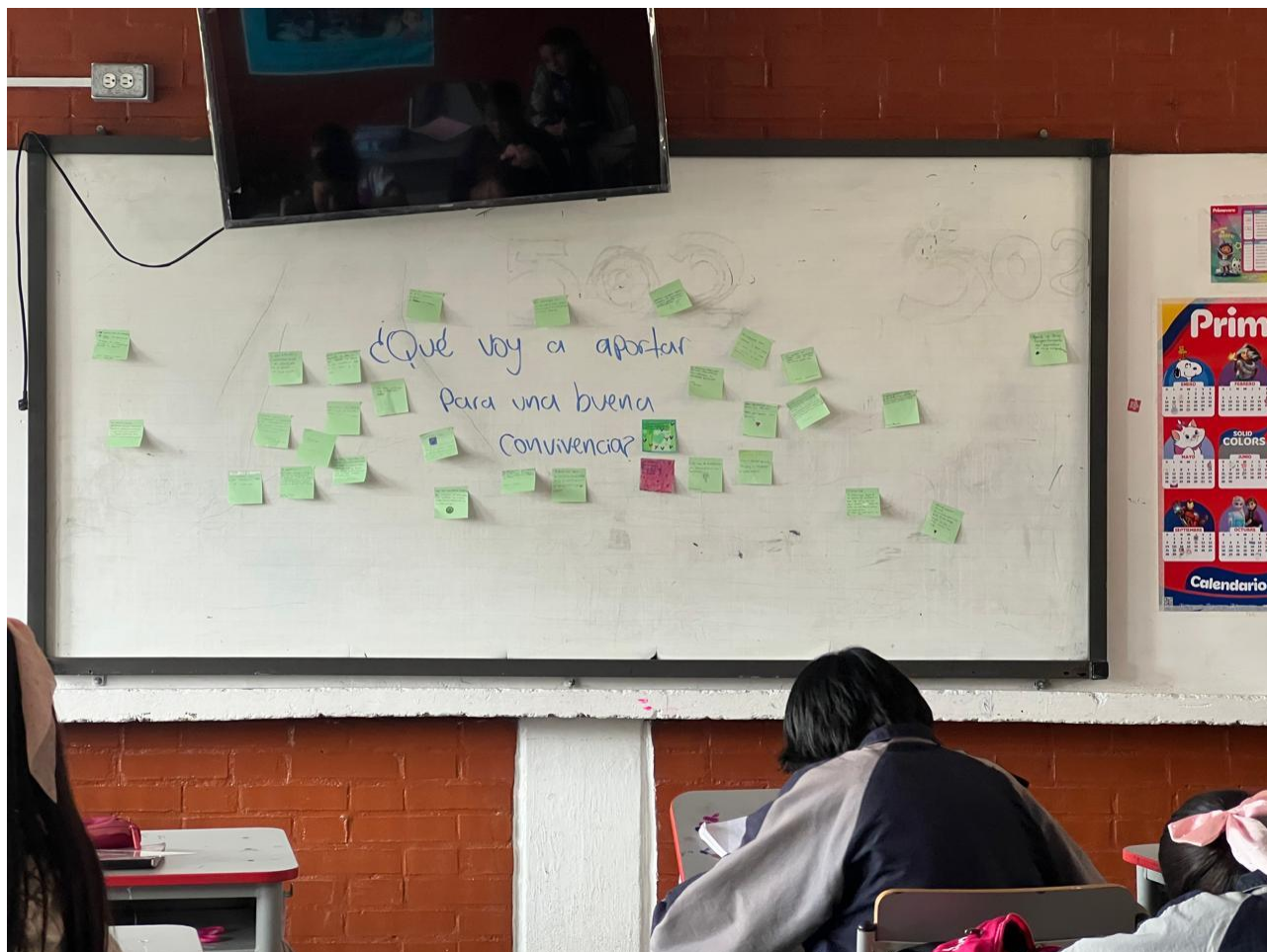
Tiempo	Materiales	Actividad
15 minutos	Ninguno	Realizar la dinámica de integración "El lazo invisible". Los estudiantes forman un círculo y comparten cualidades positivas o acciones que valoran de sus compañeros y del grupo. Reflexionar sobre la importancia de las relaciones interpersonales y el apoyo mutuo en la convivencia escolar.

Tiempo	Materiales	Actividad
25 minutos	Cartulina con el árbol, hojas de papel, marcadores, cinta adhesiva	Elaborar el "Árbol de aportes a la sana convivencia". Cada estudiante escribe o dibuja una acción, aprendizaje, valor o estrategia que considera importante para fortalecer la convivencia escolar y la ubica en el árbol. Posteriormente se socializan los aportes realizados.
20 minutos	Cartulina o papel kraft, marcadores	Construir de manera colectiva acuerdos para mantener una convivencia respetuosa dentro del grupo. Los estudiantes proponen compromisos relacionados con el respeto, la escucha, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. Registrar los acuerdos en una cartelera visible para el grupo.
10 minutos	Ninguno	Realizar una reflexión final sobre los aprendizajes obtenidos durante el proceso y la importancia de continuar aplicando las herramientas trabajadas para resolver conflictos y fortalecer las relaciones interpersonales.

Anexo F. Registro fotográfico y audiovisual







Anexo G. Producciones estudiantiles de la actividad “Línea del conflicto”

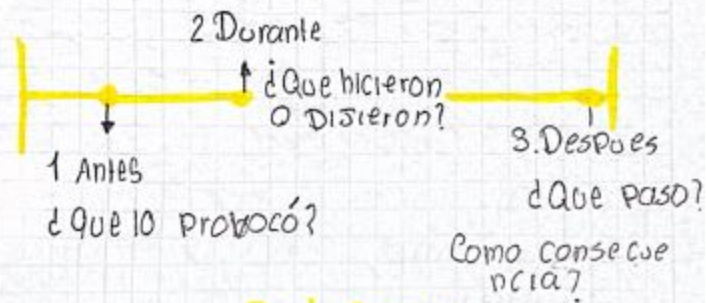
Línea de Conflicto 05
problema de basquetbol

Antes:
¿Qué lo provocó?
Estaban en un partido de basquetbol y un equipo gana pero el otro equipo no acepta la derrota y acusan de trampa al equipo ganador.

Durante:
¿Que hicieron o digieron?
Acusaron al equipo que gana según por trampa porque el equipo ganador le paga a alguien para ganar y le pagaron a un jugador.

Después:
¿Que pasó como consecuencia?
El equipo perdedor no acepta la derrota y acusa falsamente pero al final descubrieron la verdad y descalificaron al equipo perdedor.

la linea del Conflicto



Solucion

-
1. Un grupo de jugadores se pelearon por sacar a un jugador para meter otro jugador
2. los jugadores hicieron sacar a otro jugador y comenzaron a pelear en la cancha
3. lo que paso despues el arbitro le saca tarjeta amarilla por pelear

La línea del conflicto

conflicto: Un grupo de dibujantes compitieron por quien ganaba, pero el que termino ganando fue alguien que utilizo IA, todos se enojaron y empezó una pelea.



Antes
se enojaron
porque el
que gano
no se
esforzo y
solo uso IA.

Los que perdieron se quejaban de que era injusto y que todos menos el que uso IA se esforzaron y empezaron a echarle odio a la empresa del por que lo eligio a el

a él como ganador.

↓
Durante
todos explotaron
ya que no sabían
el porqué el que
uso A ganó, y que
era Injusto.

3. Terminó que la empresa cerró
sus Puertas y Funaron al que da
la imagen.

↓
Después
la empresa
se Arrepintió