



**Desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños y niñas en una Escuela  
Rural de Caldas**

**Trabajo de Grado para Optar por el Título de Psicólogo**

**Esteban Macías Suárez**

**Asesor  
María Camila Pachón  
Magister en Educación para la innovación y la ciudadanía**

**Unilasallista Corporación Universitaria  
Facultad de Ciencias Sociales y Educación  
Programa de psicología  
Caldas-Antioquia  
2025**

## Agradecimiento

Este trabajo de grado es el resultado de un proceso académico, humano y formativo que tuvo sentido gracias al acompañamiento y la participación activa de quienes hicieron posible su desarrollo en una Escuela Rural de Caldas.

En primer lugar, expreso mi sincero agradecimiento a la Escuela Rural de Caldas, un espacio educativo que, con su lema “aquí se ama, se sueña y se crea”, abrió sus puertas para la implementación de este proyecto orientado al fortalecimiento de las habilidades sociales para la vida en los niños y niñas de primero y segundo de primaria. Agradezco profundamente a esta institución por su disposición, apertura y respaldo constante durante todo el proceso de intervención.

De manera especial, extiendo mi gratitud a la docente encargada de los grados primero y segundo, Sabina Andrea Polo Urango, quien acompañó cada una de las actividades, facilitó los espacios de trabajo y aportó valiosas observaciones para la comprensión de las dinámicas del grupo. Su sensibilidad, compromiso y cercanía fueron fundamentales para el adecuado desarrollo del proyecto, así como sus aportes en la fase de evaluación, que permitieron comprender con mayor claridad los cambios y avances observados en los estudiantes.

A los niños y niñas de primero y segundo de primaria, quienes participaron con entusiasmo, creatividad y disposición en los talleres, actividades lúdicas y el sociodrama. Cada expresión, gesto, diálogo y dibujo se convirtió en una fuente invaluable de aprendizaje. Su manera genuina de relacionarse, de construir saberes y de transformar sus propias formas de convivir permitió que este proyecto se enriqueciera de sentido y trayectoria. A ellos les debo la motivación y la certeza de que la intervención psicoeducativa puede hacer una diferencia significativa en la vida escolar y emocional.

Deseo expresar un agradecimiento especial a los padres, madres, cuidadores y responsables de los niños y niñas que hicieron parte de este proyecto. Gracias por su confianza al permitirme trabajar con sus hijos e hijas, por abrirme las puertas de su comunidad y por acompañar cada fase del proceso con disposición, preguntas y participación activa. Su apoyo y apertura fueron fundamentales para el desarrollo de esta experiencia formativa, la cual no habría sido posible sin su compromiso y entrega.

Agradezco también a la asesora del trabajo de grado, María Camila Pachón, por su orientación académica y formativa, por acompañar el proceso desde una mirada educativa

comprometida con el desarrollo emocional, social y cognitivo de los estudiantes. Su guía permitió estructurar este proyecto con claridad metodológica y coherencia conceptual.

Un agradecimiento especial a mi familia, tanto materna como paterna, quienes fueron un apoyo significativo, enriquecedor y valioso durante mi proceso académico universitario. Gracias por acompañarme en mis logros y también en mis dificultades, por su presencia constante y su confianza en cada paso de este camino.

Deseo hacer una mención especial a mi tía Franceneth, por su apoyo incondicional, por sus palabras de ánimo y por recordarme siempre la importancia de persistir. Su compañía y respaldo han sido fundamentales para llegar hasta aquí.

Finalmente, expreso mi agradecimiento a todas las personas de la comunidad educativa que, de manera directa o indirecta, contribuyeron al desarrollo de esta intervención. Cada apoyo brindado, cada disposición ofrecida y cada gesto de colaboración permitió que este proyecto se consolidara como una experiencia formativa valiosa tanto para los estudiantes como para mí, en mi proceso como futuro psicólogo.

Gracias a todas y todos por hacer posible este camino que buscó aportar al bienestar, la convivencia y el desarrollo socioemocional en un contexto tan significativo como lo es en la Escuela Rural de Caldas.

## Resumen

El presente trabajo de grado tuvo como objetivo fortalecer las habilidades sociales para la vida — comunicación asertiva, cooperación y resolución pacífica de conflictos— en los niños y niñas de primero y segundo de primaria de una Escuela Rural de Caldas, a partir de una intervención psicoeducativa orientada al desarrollo socioemocional. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y se sustentó en referentes teóricos como el aprendizaje social de Bandura, la inteligencia emocional de Goleman, el aprendizaje experiencial de Kolb, la perspectiva sociocultural de Vygotsky y los aportes de Alberti y Emmons sobre comunicación asertiva. Se implementaron técnicas como el sociodrama y la cartografía para realizar el diagnóstico inicial, permitiendo identificar dificultades en la expresión emocional, la cohesión grupal, la regulación emocional y la resolución de conflictos, así como fortalezas relacionadas con la participación, la empatía y el interés por aprender. La intervención se estructuró mediante talleres lúdico-pedagógicos basados en el aprendizaje experiencial, en los que los estudiantes exploraron situaciones cotidianas, reflexionaron sobre sus comportamientos y consolidaron habilidades sociales mediante experiencias prácticas. Los resultados evidenciaron avances significativos en la identificación y expresión de emociones, el uso del diálogo como estrategia de resolución de conflictos, la cooperación en actividades grupales y la disposición para la escucha y la mediación. Tanto las observaciones realizadas como la percepción de la docente indicaron que los estudiantes desarrollaron mayor empatía, autocontrol, participación activa y comportamientos prosociales. En conclusión, la intervención contribuyó a mejorar el clima escolar, fortalecer las habilidades socioemocionales y promover relaciones más respetuosas, solidarias y colaborativas dentro del grupo, demostrando la importancia de implementar estrategias psicoeducativas desde los primeros años de escolaridad.

**Palabras clave:** habilidades para la vida, comunicación asertiva, convivencia escolar, desarrollo socioemocional, educación primaria.

### Abstract

This undergraduate thesis aimed to strengthen life skills—assertive communication, cooperation, and peaceful conflict resolution—in first- and second-grade students at Escuela Rural de Caldas through a psychoeducational intervention focused on socioemotional development. The study employed a qualitative approach, grounded in theoretical perspectives such as Bandura’s social learning theory, Goleman’s emotional intelligence, Kolb’s experiential learning model, Vygotsky’s sociocultural theory, and the contributions of Alberti and Emmons regarding assertive communication. Techniques such as sociodrama and mapping were employed during the initial diagnosis, enabling the identification of difficulties related to emotional expression, group cohesion, emotional regulation, and conflict resolution, as well as strengths including participation, empathy, and a willingness to learn. The intervention was structured through playful, pedagogical workshops based on experiential learning, in which students explored everyday situations, reflected on their behaviors, and strengthened social skills through practical activities. The results showed significant improvements in emotional identification and expression, the use of dialogue as a conflict-resolution strategy, cooperation in group activities, and greater openness to listening and mediation. Both the observations made and the teacher’s perceptions indicated that students developed increased empathy, self-control, active participation, and prosocial behaviors. In conclusion, the intervention contributed to improving the school climate, strengthening socioemotional skills, and promoting more respectful, supportive, and collaborative relationships within the group, demonstrating the importance of implementing psychoeducational strategies from the early years of schooling.

**Keywords:** life skills, assertive communication, school coexistence, socioemotional development, primary education.

## Contenido

<b>Agradecimiento</b>	<b>2</b>
<b>Resumen</b>	<b>4</b>
<b>Abstract</b>	<b>5</b>
<b>Introducción</b>	<b>9</b>
<b>Diagnóstico</b>	<b>11</b>
<b>Objetivos</b>	<b>22</b>
<b>Contexto y actores sociales</b>	<b>25</b>
<b>Referente Conceptual</b>	<b>26</b>
<b>Referente Metodológico</b>	<b>40</b>
<b>Criterios de Evaluación</b>	<b>44</b>
<b>Cronograma – presupuesto</b>	<b>51</b>
<b>Caja de herramienta</b>	<b>53</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>71</b>
<b>Anexos - implementación metodológica</b>	<b>75</b>

**Tabla de contenidos Tablas**

<b>Tabla 1 Técnicas seleccionadas.....</b>	<b>11</b>
<b>Tabla 2 Tipo de habilidades.....</b>	<b>17</b>
<b>Tabla 3 Tres dimensiones.....</b>	<b>29</b>
<b>Tabla 4 Cronograma.....</b>	<b>51</b>
<b>Tabla 5 Cronograma.....</b>	<b>51</b>
<b>Tabla 6 Cronograma.....</b>	<b>52</b>
<b>Tabla 7 Presupuesto.....</b>	<b>52</b>
<b>Tabla 8 Normas y valores tarjetas de colores.....</b>	<b>54</b>
<b>Tabla 9 Tarjetas de escenarios y tarjetas de emociones.....</b>	<b>59</b>
<b>Tabla 10 Roles.....</b>	<b>65</b>

**Tabla de contenidos Figuras**

**Ilustración 1. Árbol de Problemas..... 23**

**Ilustración 2. Árbol de objetivos..... 24**

## Introducción

El desarrollo de las habilidades para la vida constituye un componente esencial en la formación integral de los niños y niñas, particularmente durante los primeros años de escolaridad, cuando se consolidan capacidades sociales, emocionales y cognitivas que influyen directamente en su bienestar y en la convivencia escolar. En contextos educativos rurales, como en la Escuela Rural de Caldas, estas habilidades adquieren un valor significativo, ya que permiten afrontar las dinámicas propias del entorno, fortalecer los vínculos entre pares y promover interacciones respetuosas, cooperativas y empáticas.

A partir del diagnóstico realizado, se identificaron dificultades relacionadas con la expresión emocional, la comunicación asertiva, la regulación emocional, la cohesión grupal y la resolución pacífica de conflictos. También se evidenciaron fortalezas como la disposición para participar, el interés por aprender y la presencia de vínculos afectivos positivos entre estudiantes y docentes. En consonancia con las orientaciones de la Organización Mundial de la Salud (1999), las habilidades para la vida permiten a los individuos enfrentar de manera adaptativa los retos cotidianos, razón por la cual su fortalecimiento desde la infancia reviste especial importancia en el ámbito escolar.

El presente proyecto se fundamenta en un enfoque psicoeducativo y cualitativo que incorpora técnicas como el sociodrama y la cartografía. Estas metodologías permiten observar las interacciones entre pares, analizar la forma en que los estudiantes resuelven conflictos y acceder a sus percepciones y emociones frente al entorno escolar (Quiroz et al., 2001). Asimismo, se apoyan en referentes teóricos relevantes como el aprendizaje social de Bandura (1977), la inteligencia emocional de Goleman (1995), el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y los aportes de Alberti y Emmons (2017) sobre la comunicación asertiva.

La intervención se desarrolló mediante talleres lúdico-pedagógicos orientados al fortalecimiento de habilidades sociales para la vida, integrando actividades de reflexión, experiencias de aprendizaje colaborativo y ejercicios de expresión emocional. Esta metodología se sustenta en la idea de que las habilidades socioemocionales se adquieren y perfeccionan a través de la participación activa, la interacción con otros y la práctica guiada en contextos significativos para los estudiantes.

De esta manera, el proyecto aporta al mejoramiento del clima escolar y a la promoción de relaciones más respetuosas y colaborativas entre los estudiantes de primero y segundo de primaria de una Escuela Rural de Caldas. En conjunto, la intervención busca favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas, proporcionar herramientas para la convivencia escolar y contribuir al fortalecimiento de una comunidad educativa más armónica, inclusiva y orientada al bienestar emocional.

## Diagnóstico

Las habilidades para la vida son una herramienta fundamental para la convivencia escolar y desarrollo emocional de los niños y las niñas, sin embargo, en determinados ambientes pueden aparecer problemas que riñen en la expresión de emociones, en la resolución de conflictos y en la integración grupal. (Organización Mundial de la Salud & Goleman, 1995) Esta evaluación o diagnóstico tiene como finalidad acceder a las habilidades cognitivas, emocionales y sociales del alumnado de primero y segundo de primaria de una Escuela Rural de Caldas, para conocer cuáles son sus fortalezas y cuáles son sus debilidades; a partir de técnicas de análisis de las habilidades para la vida en sus interacciones diarias - como la observación no participante que permite realizar un primer acercamiento a las interacciones y comportamientos de los estudiantes, se pretende acceder a una visión clara sobre las interacciones sociales en el aula. Tal y como comenta Alberti y Emmons (2017), en este caso, la técnica es clave para conseguir detectar la escasez de habilidades de comunicación asertiva, ya que son necesarias para el desarrollo social y emocional. Se pretende acceder a una visión clara sobre las interacciones sociales en el aula con el propósito de adecuar unas estrategias psicoeducativas que favorezcan las habilidades para la vida. El proceso de diagnóstico se incluye en un enfoque cualitativo, lo que no solo significa recoger datos observables, sino que también considera la reflexión acerca de las percepciones y emociones de los estudiantes hacia el entorno escolar.

**Tabla 1 Técnicas seleccionadas**

<b>Técnicas Seleccionadas</b>	<b>Propósito</b>
Sociodrama	Evaluación de habilidades sociales, cognitivas.
Cartografía	Evaluación de habilidades emocionales.

**(Elaboración propia)**

### **Base teórica de las técnicas:**

- **Sociodrama:**

El Sociodrama es una herramienta que facilita a los participantes representar situaciones de la vida real con el fin de analizar las dinámicas sociales y los conflictos. Quiroz y colaboradores (2001), afirman que el Sociodrama es un método que brinda a los estudiantes la oportunidad de conectar, mostrar respeto por, y comprender la vida relacionada con las interacciones sociales; de esta manera, los estudiantes pueden experimentar diferentes roles. Esta metodología resulta beneficiosa para valorar tanto las habilidades sociales como las cognitivas, dado que facilita la observación de la gestión de conflictos y la comunicación en los roles de las situaciones diarias.

- **Cartografía:**

Según el libro *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa* de (Quiroz et al., s.f.), la Cartografía es una técnica para identificar lugares que se hayan más allá del mundo conocido, es decir, mundos intra e intersubjetivos, espacios habitados, deshabitados y transitados, espacios de sueños y deseos.

Son dibujos de lo que significan para las personas el espacio (lugar, tiempo) en el que habitan. en los mapas aparecen elementos que son importante para los sujetos y por medio de estos se expresan los intereses y familiaridades que tiene con su entorno. Los mapas como toda forma de escritura y textualización no son neutrales, expresan un desde donde se mira y para que se mira, de allí que en ellos se pone de manifiesto, de manera clara: jerarquizaciones, homogenizaciones, visibilizaciones e invisibilizaciones en las que se evidencian o esconden concepciones de la realidad social, que facilita a las personas la narración y la difusión de historias, experiencias y vivencias relacionadas (Quiroz et al., s.f, p. 76).

### **Diseño del diagnóstico**

#### **Organización del tiempo (60 minutos):**

**Momento Inicial (5 minutos):** Presentarme al grupo y darles a conocer a todos lo que vamos hacer en las actividades, reconociendo su sentir y su pensar, y dándoles paso al comienzo de las actividades y brindándoles las reglas principales.

**Saludo y bienvenida (1 minuto):**

**Facilitador/a:** Para mí es un gusto tenerlos a todos el día de hoy, hoy vamos a hacer dos actividades dentro del salón de clases. Son dos actividades que serán muy interesantes, movidas y creativas. Sé que les gustarán. Hoy haremos una llamada Sociodrama y la otra llamada Cartografía, una es una dramatización y la otra es un dibujo creativo. Ambas actividades nos permitirán ver cómo vivimos, cómo nos relacionamos y cómo nos llevamos en la convivencia grupal entre compañeros y otros.

**Acuerdos Básicos Durante la Actividad (2 minutos)**

- **Respeto**
- **Participación activa**
- **Escucha activa**
- **Tolerancia y no juicio**

• **Otros acuerdos:** Estos serían los acuerdos que les propongo. Habiendo escuchado estos acuerdos ¿Les gustaría añadir alguno más o quieren proponer algo diferente?

**Objetivo de la actividad (1 minuto)**

Hoy vamos a explorar nuestras dinámicas como compañeros y las sensaciones que estas dinámicas nos generan al estar juntos en el aula.

**Aclaraciones (1 minuto)**

**Facilitador/a:** ¿Hay preguntas sobre lo que vamos a hacer hoy o sobre las reglas que establecimos juntos?

**Transición a la actividad (1 minuto)**

**Facilitador/a:** “Bien, si no hay preguntas, y si todo el mundo está de acuerdo en participar de estas actividades y las que vendrán a continuación, por favor, poner su nombre en el asentimiento informado que les voy a dar”

“Como los estudiantes participantes de las actividades ya pusieron el nombre en el asentimiento informado que les acabo de dar, ya vamos a empezar con la primera actividad. Les recuerdo que este es un espacio seguro, que en cualquier momento se pueden retirar sin ningún problema, así que dicho esto disfruten de esta experiencia”.

### **Actividad Principal: Técnica del sociodrama (30 minutos)**

#### **Objetivo:**

Observar la forma en la que los alumnos solucionan los conflictos, se comunica con sus compañeros en situaciones cotidianas, y así valorar sus habilidades cognitivas y sociales.

#### **Descripción:**

- Se les brindarán los siguientes escenarios para la interacción de sociodrama:
  1. Dos amigos quieren jugar con el mismo compañero a diferentes juegos.
  2. En un trabajo grupal un compañero de la exposición no ha llevado parte de los materiales.
  3. Dos compañeros se encuentran con un compañero que está triste, porque la tarea no le ha salido como quería.
  4. Un conflicto sobre las reglas de un juego en el recreo.
  5. Tres compañeros ven que un compañero no ha traído la lonchera para el descanso.
- Los alumnos actuarán varios escenarios diferentes, mientras se observa su conducta y la forma en que como resuelven los malos entendidos.

#### **Materiales:**

- Espacio adecuado para la representación.

#### **Como lo vamos a hacer:**

**Preparación (5 minutos):** Al día de hoy, la meta será plantear, prácticamente una actuación; es decir, queremos guiarlos en el desarrollo de situaciones que se presentan frecuentemente en el colegio y pretendemos que funcionen como un teatro.

**Ejecución (20 minutos):** Ahora sí, cada grupo va a actuar la escena que les corresponde. Mientras ustedes nos muestran cómo se comportan, a nosotros nos corresponde observar, cómo se llevan a cabo las interacciones.

**Para cerrar (5 minutos):** Al final, nos vamos a sentar un ratito a conversar sobre cómo les fue actuando y qué aprendizajes dejó el poder trabajar en equipo. ¿Fue fácil? ¿hubo momentos difíciles? ¡todo eso nos interesa!

### **¿Con qué finalidad?**

Esta actividad nos permite notar en tiempo real cómo ponen en práctica sus habilidades de relacionamiento, de pensamiento y resolución de problemas.

### **Actividad de cierre: Cartografía (20 minutos)**

#### **Objetivo:**

Descubrir los sentimientos y percepciones de los estudiantes respecto a las interacciones en la escuela.

#### **Descripción:**

Los estudiantes ilustrarán un momento en la escuela cuando se sintieron felices o incómodos.

#### **materiales:**

- Hojas de papel en blanco.
- Lápices de colores.

#### **Procedimiento:**

- **Instrucciones (2 minutos):** Los estudiantes esbozarán un momento en la escuela que les hizo sentir cómodos o incómodos.
- **Ejecución (10 minutos):** Los estudiantes dibujan la escuela y el momento elegido.

## ¿Con qué finalidad?

Esta técnica permite acceder a la información subjetiva de los niños sobre sus emociones y experiencias a través de la metodología y la codificación sin requerir que den respuestas verbales. Esto también permite evaluar a percepción de los estudiantes en relación con la escuela como territorio, los fenómenos de las interacciones escolares y sus emociones.

### **Relación entre las habilidades para la vida y las técnicas a implementar en el diagnóstico.**

- **Habilidades Sociales y Cognitivas:** El Sociodrama permitirá reconocer la cohesión grupal y los papeles del grupo en el aula, así como también detectar posibles situaciones de exclusión o de falta de compañerismo y cómo resuelven los conflictos y se comunican sus alumnos en situaciones cotidianas, evidenciando sus habilidades para la resolución de problemas y la toma de decisiones.
- **Habilidades Emocionales:** La Técnica Cartografía proporcionará información relevante sobre las emociones y la percepción de los alumnos, permitiendo también evaluar su regulación emocional y su capacidad para comunicar emociones.

Las técnicas escogidas para este diagnóstico (Sociodrama y Cartografía) dichas técnicas se fundamentan en metodologías interactivas y cualitativas que consideran el valor de la expresión creativa, la construcción colectiva del conocimiento y la síntesis y análisis de las interacciones sociales. Las técnicas acordes con el marco teórico y metodológico objeto de las consideraciones de Quiroz et al. (2001) donde el mismo se basa en el interaccionismo simbólico, el constructivismo dialógico y la praxis social y en todo caso, comprende la complejidad de las relaciones o la temática de las relaciones y las dinámicas en el contexto educativo o en el contexto comunitario.

Este informe diagnóstico es un soporte para estructurar la intervención psicoeducativa y fortalecer las habilidades para la vida de los estudiantes de una Escuela Rural de Caldas.

**Tabla 2 Tipo de habilidades**

Tipo de habilidades	Habilidades	Técnica
Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación asertiva</li> <li>- Cooperación</li> <li>- Resolución de conflictos</li> <li>- Empatía</li> </ul>	Sociodrama
Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensamiento crítico</li> <li>- Toma de decisiones</li> <li>- Resolución de problemas</li> </ul>	
Emocionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regulación emocional</li> <li>- Manejo del estrés</li> </ul>	Cartografía

**(Elaboración propia)**

**Diagnóstico: Habilidades para la Vida en Estudiantes de Primero y Segundo de Primaria de una Escuela Rural de Caldas.**

El diagnóstico se orientó a reconocer las habilidades para la vida en estudiantes de primero y segundo grado de una Escuela Rural de Caldas. Para ello, se implementaron estrategias de carácter lúdico-pedagógico que facilitaron la exploración de dimensiones sociales, cognitivas y emocionales, permitiendo identificar fortalezas y aspectos por fortalecer. A partir de estas actividades fue posible analizar competencias como la comunicación asertiva, la cooperación la resolución de conflictos, el pensamiento crítico y la regulación emocional. Estos hallazgos ofrecen un panorama valioso sobre el desarrollo socioemocional de los estudiantes en un contexto rural, y respaldan la necesidad de fortalecer herramientas que promuevan la convivencia y el bienestar integral desde los primeros años escolares. Los resultados obtenidos son evidenciables y permiten analizar avances, dificultades y áreas de mejora en competencias tales como: la comunicación asertiva, cooperación, resolución de conflictos, habilidades cognitivas y habilidades de La regulación emocional. En este contexto, se reconoce la necesidad de fortalecer herramientas orientadas a la convivencia y el desarrollo integral de los estudiantes. Tal como señala Goleman

(1985), la promoción de la inteligencia emocional desde las primeras etapas de la vida favorece la capacidad de los niños y niñas para identificar y gestionar sus emociones, comprender a los demás y establecer vínculos más saludables. Este enfoque resulta coherente con la propuesta de la Organización Mundial de la Salud (1999), que subraya la importancia de implementar estrategias de desarrollo socioemocional en la infancia como un medio para prevenir dificultades futuras y consolidar un bienestar integral.

### **Habilidades sociales**

En el primer grado, se pudo observar que los alumnos lograron expresar las opiniones, las creencias y necesidades de forma respetuosa, especialmente en aquellos momentos en que necesitaban recordar las reglas convenidas y establecidas. Esto puede estar relacionado con el inicio del desarrollo de la habilidad comunicativa asertiva conforme se dice en el texto de Alberti y Emmons (2017).

Para Alberti y Emmons (2017), la comunicación asertiva es la capacidad de expresar pensamientos y emociones de forma clara y sin ser agresivos, aunque hay que anotar la dificultad que presentaron los estudiantes para pedir favores. La frecuencia con que tomaron los objetos de otros compañeros de clase sin pedir permiso retrataba una necesidad urgente de mayor respeto por las cosas ajenas y los límites de las otras personas.

Por el contrario, los estudiantes de segundo grado se mostraron más propensos a pedir favores apropiadamente y a expresar quejas de forma constructiva, pero, por el contrario, la escucha activa se produce de una manera intermitente, lo que representaría, según Hargie (2006), uno de los obstáculos del desarrollo de las habilidades comunicativas planas.

Los miembros de los dos grupos pudieron observarse entusiasmados y mostrar interés por participar en las dinámicas, lo que también podría fundamentar la postura que argumentaba Kolb (1984) en torno a que el aprendizaje experiencial propicia de alguna manera el involucramiento emocional y la aprobación de habilidades.

En lo que concierne a la cooperación y la inclusión, si en Primero era posible apreciar el descontrol y la fragmentar y edad con escasos ejemplos de empatía y de colaboración mutua, en segundo grado pudo observarse una mejor organización de los estudiantes al preparar con creatividad hasta cinco escenarios de sociodrama, asumir las funciones y aumentar la participación de compañeros que en un principio estuvieron aislados. Esta actitud de inclusión del otro se

enmarca en lo que Goleman (1995) califica como la empatía aplicada - competencia emocional que favorece la convivencia-, sin embargo, en los dos grados todavía persiste la resistencia a trabajar con determinados compañeros y compañeras, lo que indica que habría que reforzar la solidaridad como base de la convivencia.

La negociación y mediación de conflictos emergieron en primer grado mediante un subgrupo, destacando un estudiante con buenas habilidades de liderazgo. El respeto por las opiniones ajenas fue muy intermitente; aparecieron actitudes que en la práctica desmerecen las opiniones de otras personas. En segundo grado, respecto a la resolución de conflictos se observó que los estudiantes dialogaron pacíficamente y determinaron en grupo la solución a un problema, haciendo claras muestras de su capacidad de resolver problemas de relaciones interpersonales en análisis y concordancia con lo expuesto por Johnson y Johnson (1999), sobre el carácter para resolver conflictos del aprendizaje cooperativo. A pesar de que ese avance es reconocido, la impulsividad y la dificultad de enfrentarse a los problemas han sido desafíos que necesitan fortalecerse para la sana convivencia en el aula.

### **Habilidades cognitivas**

El pensamiento crítico se evidenció de forma limitada en grado primero, ya que la mayoría de los estudiantes respondieron al escenario del sociodrama “tres compañeros observan a uno de sus compañeros que no llevó su lonchera”. Sin embargo, se puede destacar el caso atípico de dos niñas que propusieron soluciones consideradas como colaborativas, por ejemplo, compartir su comida con el compañero que no trajo la lonchera o incluso advertir al docente. Estas respuestas muestran el inicio de una cuestión analítica de los problemas que pueden considerarse empáticas, tal y como lo define el pensamiento crítico de Parra Espitia et al. (2021), ya que implica la decisión de actuar respetando los derechos propios y los ajenos.

Ahora en segundo grado, esa destreza fue más visible y se metódica, ante el mismo dilema. Los estudiantes vieron motivos, efectos y dieron roles para crear soluciones unidas frente a este escenario. Este avance en sus decisiones evidencia un mayor juicio, lo cual coincide con la idea de Piaget (1970), quién dice que, en la etapa de las operaciones concretas, los niños pueden pensar sobre casos dados con lógica y método. La resolución fue más meditada en segundo grado, donde el acuerdo y el diálogo fueron el común denominador. En contraste, en primer grado predominó un aprendizaje por observación, en el cual los estudiantes replicaban las conductas de sus

compañeros tanto adecuadas como inadecuadas, sin detenerse a evaluar las consecuencias. Este patrón de comportamiento se entiende desde la teoría del aprendizaje Vicario de Bandura (1977), quien señala que la imitación o modelado de acciones de otros constituyen una vía fundamental de aprendizaje en la infancia, especialmente en contextos grupales donde las interacciones son la principal fuente de referencia.

En una Escuela Rural de Caldas, la cercanía ayuda a que los alumnos se conozcan bien, y eso sirve para aprender juntos como grupo, por eso, es clave crear lugares donde se puede hablar sin pelear y pensar entre todos, como decía Vygotsky (1978). Así los niños aprenden a controlarse y desarrollan habilidades metacognitivas.

### **Habilidades emocionales**

La Cartografía fue crucial para descubrir los sentimientos personales y compartidos dentro de ambos grupos, este método permite como menciona Quiroz et al. (2001), acceder a experiencias emocionales a través de expresiones simbólicas. Los estudiantes expresaron emociones como alegría, tristeza y estrés a través de colores y formas, lo que creó un espacio emocionalmente apropiado y accesible en relación con su etapa de desarrollo.

En primer grado, por ejemplo, aunque el reconocimiento de emociones fue en gran parte apropiado, hubo algunas señales de advertencia, como un dibujo hipersexualizado y algunas dificultades en la regulación emocional (llanto, retraimiento, rabia). Estas señales sugieren, junto con Goleman (1995) y Harter (1999), la necesidad de fortalecer algunas de las habilidades de autorregulación emocional o de construir enfoques más profundos dirigidos a posibles experiencias adversas. En segundo grado por otro lado, se pudo notar una mayor conciencia emocional, los estudiantes pudieron nombrar lo que sentían y conectarlo con experiencias escolares o personales, lo que nos indica que hay avances en la regulación emocional por parte de segundo grado. Sin embargo, hay desafíos en el área de la regulación emocional. Un caso ilustrativo fue el de un estudiante que solía llorar excesivamente o volverse extremadamente eufórico cuando se sentía frustrado. Esto ilustra la necesidad de fortalecer la capacidad para afrontar las frustraciones y el control de impulsos (Elias et al., 1997).

En ambos grados se pudo ver que tienen la misma fortaleza ya que buscan ayudar a los profesores y facilitadores ante situaciones emocionalmente desafiantes que les causan malestar. Ahora bien, los estudiantes mostraron iniciativa para acercarse a los profesores y asistentes lo que mostró vínculos afectivos positivos. Por otro lado, como se explica en la teoría del apego y en las

contribuciones de Noddings (2002), tales conductas se denominan factores de protección vitales debido a que permiten a los niños sentirse apoyados y aceptados emocionalmente. En otras palabras, a pesar del diferente nivel de habilidades emocionales, sociales y cognitivas entre el primer grado y segundo grado de una Escuela Rural de Caldas, la principal conclusión es la necesidad de implementar acciones psicoeducativas para incrementar esas habilidades.

La intervención “dirigida” por otro lado según Goldstein (1978) y Bandura (1991), la modelización controlada, la capacidad de observar y aprender de otros son eficaces, la práctica guiada tiene el potencial de convertirse en una estrategia efectiva para establecer rutinas emocionales y sociales saludables, especialmente cuando la cohesión grupal y la confianza son puntos esenciales para el aprendizaje de los niños y niñas.

## Objetivos

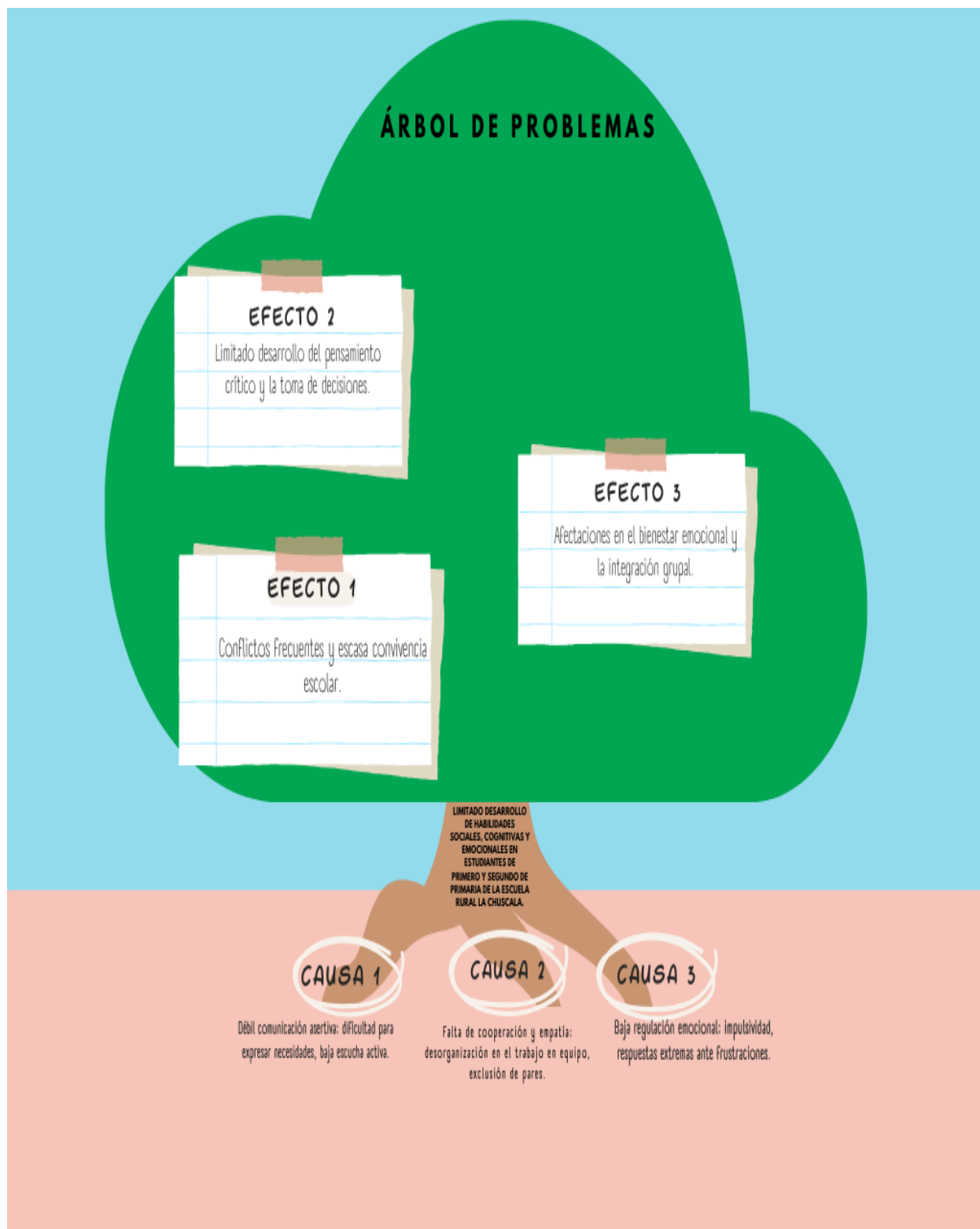
### Objetivo general:

Fortalecer las habilidades sociales para la vida en los estudiantes de primero y segundo de primaria de una Escuela Rural de Caldas.

### Objetivos específicos:

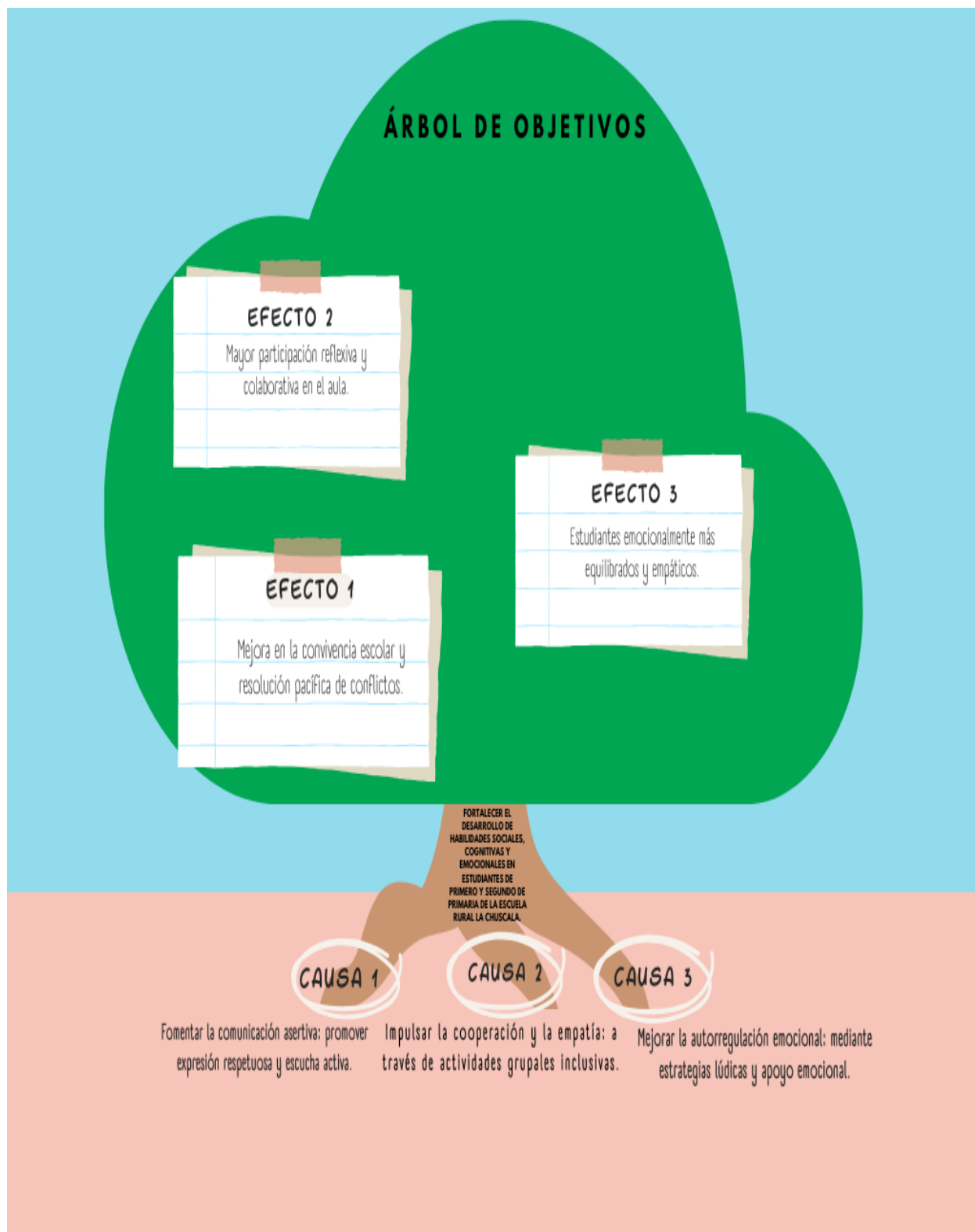
- Fortalecer la comunicación asertiva en los y las estudiantes de primero y segundo de primaria de una Escuela Rural de Caldas.
- Promover la cooperación entre los y las estudiantes de primero y segundo de primaria de una Escuela Rural de Caldas.
- Fomentar la resolución pacífica de conflictos en los y las estudiantes de primero y segundo de primaria de una Escuela Rural de Caldas.

**Ilustración 1. Árbol de Problemas**



**(Elaboración propia)**

**Ilustración 2. Árbol de objetivos**



**(Elaboración propia)**

## Contexto y actores sociales

Una Escuela Rural de Caldas empezó su camino en el año 1977 y luego se transformó en una escuela unitaria en el 1990; para el 2003 ya la reconocían como un centro educativo rural. Llama la atención como, con el lema "aquí se ama, se sueña y se crea", se mezcla la idea de vivir la vida plenamente con el compromiso de fomentar valores y una mejora constante en cada uno de los que forman la comunidad. En esencia, la escuela se preocupa no solo por enseñar, sino por atender de forma directa lo que cada persona necesita e interesa; en este sentido el presente proyecto integra esta perspectiva a la intervención de los estudiantes de 1° y 2° de primaria en donde permitiría:

1. **Empoderamiento:** Los niños desarrollan autonomía al verse como capaces de gestionar sus propias conductas.
2. **Generalización de Habilidades:** La autorregulación facilita que la asertividad se traslade a distintos contextos (aula, hogar, comunidad).
3. **Sostenibilidad:** A diferencia de la imitación puntual, la autorregulación crea hábitos duraderos.

Parece fascinante cómo esta visión se vuelve crucial según el diagnóstico reciente; en la práctica, se ve que hay que apostar más por una comunicación asertiva y poner empeño en la empatía para que los grupos se entiendan mejor y el ambiente escolar se pueda sentir más cálido. Esta mezcla de tradición y apertura crea un sitio donde se pueden soñar en grande y crecer juntos, aunque a veces se sienta caótico, ya que lo humano no es ajeno al conflicto y la tensión. En una Escuela Rural ubicada en Caldas, Antioquia, está cercana al sector urbano y al parque principal de Caldas, lo que facilita el acceso mediante un transporte óptimo y conexiones adecuadas.

En una Escuela Rural de Caldas, para el año 2025 se encuentran matriculados 19 niños y niñas del grado primero y 16 niños y niñas del grado segundo de primaria, quienes transitan su día a día en un entorno claramente campestre.

## Referente Conceptual

Las observaciones compartidas con los estudiantes muestran que la carencia de compañerismo sólido impide el desarrollo pleno de ciertas habilidades sociales, por ejemplo, la cooperación, el respeto y la empatía, son cruciales. Si se lograra reforzar estos vínculos, no solo se facilitaría un proceso de aprendizaje más efectivo, sino que también se mejoraría notablemente el bienestar emocional de los niños, ayudando a formar una comunidad escolar más unida y resiliente. En este contexto, es crucial promover estrategias de salud mental educativa que se adapten a un mayor acercamiento y colaboración de los alumnos para fomentar relaciones sanas y construir su crecimiento académico y personal. Alberti y Emmons (2017) hacen un llamado al respecto, resaltan la relevancia de la comunicación asertiva en donde los estudiantes pueden manifestar sus pensamientos y sentimientos de forma respetuosa, fomentando un ambiente de respeto recíproco y entendimiento para el aprendizaje, así como para sus circunstancias cotidianas el trabajo conjunto es un instrumento esencial para la solución de problemas y el aprendizaje colectivo en el salón de clases.

En cuanto a los grupos más reducidos, los estudiantes no solo potencializan sus papeles en el aula, sino que, también, aprenden un sentido de responsabilidad y comprensión colectiva hacia su propia autonomía de otras actividades de la vida diaria. Tales interacciones son parte de un aprendizaje significativo que permite que los jóvenes superen la mera apreciación de lo propiamente dicho curricular para salir a la superficie aquellos valores inquebrantables como el respeto mutuo y la solidaridad. El contexto escolar social, según Bronfenbrenner (1979), es uno de los más influyentes en el aspecto emocional y social de los estudiantes ya que las relaciones con sus pares ofrecen a los niños un mundo seguro en el que enfrentar los desafíos y formar relaciones más saludables.

Además, implementar en tales espacios las estrategias de comunicación asertiva simplemente podría contribuir a que se pueda crear una atmósfera de apoyo y comprensión en el aula. Según Alberti y Emmons (2017) “la comunicación asertiva es un derecho común a expresar emociones e ideas de forma más clara y respetuosa al resto”, esto permite crear una disminución de los enfrentamientos y promoviendo el intercambio pacífico en el aula con crecimiento positivo. Adicionalmente no sólo impulsa las habilidades socioemocionales en los niños y niñas como lo son la empatía y la escucha activa, sino que también favorecen a crear un entorno más centrado en

el respeto y cohesión grupal, elementos que son cruciales para el bienestar emocional y el desarrollo académico de los niños y niñas.

El proceso evolutivo en el que se encuentran es en la etapa del desarrollo entre los 7 y 11 años de edad. En esta edad, los alumnos empiezan a poner en práctica y a afianzar esas habilidades sociales que ya tienen, todo esto en el ambiente del colegio, donde se relacionan con otros chicos más o menos de su edad. Según Piaget, J. (1970), están en la etapa de las "Operaciones Concretas", lo que les ayuda a comprender mejor cómo funcionan las normas y reglas dentro de un grupo. Esto hace que sea más fácil que participen en cosas en equipo y que aprendan a respetar los turnos y lo que opinan los demás. El hecho de interactuar con otros niños es importante para el desarrollo social, porque en esta fase aprenden a llegar a acuerdos, a compartir y a resolver conflictos mediante el diálogo y la comunicación asertiva con sus compañeros. Las Operaciones Concretas que menciona Piaget, J. (1970), abarcan más o menos desde los siete hasta los once años, un momento en el que los niños empiezan a poder pensar de manera lógica y organizada, pero solo cuando se trata de cosas que pueden ver y tocar. En el rango de edad de entre los 6 y 10 años, los niños y niñas atraviesan una etapa crucial para su desarrollo cognitivo, emocional y social, lo que hace imprescindible comprender las teorías que explican estos procesos. Según Piaget, J. (1970), en la etapa de las Operaciones Concretas los niños comienzan a comprender las reglas y normas sociales, lo que les permite participar de manera más activa en dinámicas grupales. Este avance cognitivo favorece el trabajo colaborativo, el respeto por turnos y la resolución de conflictos, fomentando habilidades esenciales como la cooperación y la empatía, pilares fundamentales para desarrollar una comunicación asertiva.

Según la perspectiva psicosocial de Erikson, E. (1968), los alumnos en la fase de "Laboriosidad vs Inferioridad" construyen una autoestima más fuerte al sentirse acogidos y apreciados por sus pares. El triunfo en las conexiones sociales refuerza su seguridad personal e impulsa una sensación de aptitud y de formar parte del colectivo. Para cimentar un clima positivo entre iguales, es crucial que el contexto educativo impulse principios de colaboración, consideración y comprensión, logrando que los alumnos se perciban estimados e incentivados a involucrarse de lleno en la vida grupal.

Por su parte, Erikson, E. (1968), en su teoría del desarrollo psicosocial, sitúa a los niños de esta edad en la etapa de Laboriosidad vs. Inferioridad. Durante este periodo, los niños buscan activamente la aceptación y el reconocimiento de sus pares. Las experiencias exitosas refuerzan

su autoestima y confianza, mientras que los fracasos pueden generar sentimientos de inferioridad. En este sentido, el desarrollo de habilidades interpersonales, como el trabajo en equipo y la capacidad de manejar conflictos de forma constructiva, se torna crucial para su integración social y bienestar emocional.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), el entorno social desempeña un papel central en el aprendizaje. La interacción y la colaboración entre pares no solo potencian el aprendizaje académico, sino que también fortalecen las habilidades socioemocionales necesarias para establecer relaciones respetuosas y resolver conflictos. En esta línea, Santrock (2019) enfatiza que, en esta etapa, los niños comienzan a comprender y manejar sus emociones de manera más efectiva. Promover la empatía, la escucha activa y un ambiente de diálogo en el aula no solo mejora las relaciones interpersonales, sino que también crea un entorno positivo que favorece tanto el aprendizaje como el bienestar emocional de los estudiantes.

### **¿Qué son habilidades para la vida?**

Las habilidades para la vida son un conjunto de competencias psicosociales que permiten a los individuos enfrentar los retos cotidianos de manera efectiva. La Organización Mundial de la Salud (OMS) las define como "las destrezas necesarias para un comportamiento adaptativo y positivo que permiten a los individuos enfrentar eficazmente las demandas y desafíos de la vida diaria" (OMS, 1999, citado en Parra Espitia et al., 2021). Estas habilidades se adquieren a lo largo de la vida y están influenciadas por factores individuales, familiares y sociales.

### **Importancia y aplicación en la educación primaria:**

El desarrollo de estas habilidades es fundamental para la salud mental y el bienestar general de las personas. Según UNICEF (2017), fomentar estas competencias en niños y adolescentes les permite gestionar sus emociones, comunicarse de manera asertiva, tomar decisiones responsables y fortalecer su autoestima. Además, la OMS (1999) destaca que el fortalecimiento de estas competencias desde la infancia es una medida efectiva para la promoción de la salud y la prevención de conductas de riesgo.

En el contexto escolar, la enseñanza de habilidades para la vida mejora la convivencia, fortalece la autoestima y favorece el aprendizaje colaborativo. Estrategias psicoeducativas que han demostrado ser efectivas incluyen:

- Talleres sobre comunicación asertiva y resolución de conflictos.
- Actividades de regulación emocional y manejo del estrés.

- Dinámicas grupales para fomentar la empatía y el trabajo en equipo.

UNICEF (2017) enfatiza que la enseñanza de estas habilidades debe estar integrada en el currículo escolar y reforzada en el entorno familiar y comunitario. Diseñar programas educativos que promuevan la participación activa de los niños y adolescentes en actividades que desarrollen su pensamiento crítico, empatía y habilidades de resolución de problemas resulta clave para su aplicación efectiva.

En este orden de ideas las habilidades para la vida constituyen un conjunto de competencias esenciales que facilitan la adaptación y el desarrollo integral de los individuos en diversos contextos. Su promoción desde la infancia y adolescencia es clave para fomentar el bienestar emocional, social y cognitivo. La aplicación de programas educativos que refuercen estas habilidades no solo mejora la calidad de vida de los niños y adolescentes, sino que también contribuye a la creación de comunidades más saludables y resilientes.

#### **Componentes de las habilidades para la vida:**

Desde un enfoque psicosocial, las habilidades para la vida se dividen en tres grandes dimensiones (Parra Espitia et al., 2021):

**Tabla 3 Tres dimensiones**

<b>Dimensión</b>	<b>Habilidades principales</b>	<b>Descripción sintética</b>
<b>Habilidades cognitivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento crítico</li> <li>• Toma de decisiones</li> <li>• Resolución de problemas</li> </ul>	<p>Permiten analizar situaciones, valorar consecuencias y actuar de manera reflexiva. Basadas en la perspectiva sociocultural de Vygotsky, se desarrollan mediante la interacción y el diálogo con otros. Favorecen la autonomía, el juicio moral y la capacidad de afrontar conflictos de forma respetuosa y consciente.</p>

<b>Habilidades emocionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulación emocional</li> <li>• Manejo del estrés</li> <li>• Empatía</li> </ul>	Facilitan la identificación, expresión y control de las emociones, promoviendo el bienestar personal y social. Su fortalecimiento se asocia con una autoestima sana, comunicación asertiva y capacidad para establecer límites, contribuyendo a un entorno escolar más armónico y colaborativo.
<b>Habilidades sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación asertiva</li> <li>• Cooperación</li> <li>• Resolución de conflictos</li> </ul>	Son esenciales para la convivencia positiva en el aula. A través de la comunicación respetuosa, el trabajo cooperativo y la mediación pacífica, los niños y niñas aprenden a relacionarse de manera empática, fortalecer vínculos y gestionar desacuerdos constructivamente. Se sustentan en teorías como el aprendizaje social de Bandura y la autoafirmación de Steele.

**(Elaboración propia)**

- **Habilidades cognitivas:** Incluyen el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas, fundamentales para el desarrollo de estrategias de afrontamiento y aprendizaje.

De acuerdo con el enfoque del psicólogo Lev Vygotsky (1978), el avance hacia un pensamiento más analítico en niños no emerge espontáneamente. En cambio, se halla profundamente ligado al entorno circundante en el que se encuentra, el respaldo proporcionado por los adultos y el aprendizaje compartido con sus compañeros contemporáneos. Vygotsky (1978) postulaba que el aprendizaje inicial se produce mediante la interacción social, internalizando posteriormente como parte intrínseca del individuo.

Durante la etapa de la educación primaria, aproximadamente entre los 6 y los 10 años, se establece un período esencial para el desarrollo de habilidades complejas, incluido el pensamiento crítico. Vygotsky (1978) introdujo el concepto de la 'Zona de Desarrollo Próximo' (ZDP), un ámbito donde los niños superan desafíos con asistencia adulta o de compañeros más diestros,

anticipándose a la autonomía. Por ende, la capacidad de analizar, valorar y discernir juiciosamente se fortalece en contextos que fomentan el diálogo, la reflexión y el intercambio de ideas.

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico no es un atributo que germina meramente con el transcurso del pasar del tiempo, antes bien requiere de un espacio rico en estímulos, diálogos sustanciales y actividades colaborativas. Por consiguiente, el docente desempeña un papel medular que permite orientar el proceso de aprendizaje del estudiante y facilita la construcción gradual de esta destreza. Ejercicios como simulaciones o la resolución conjunta de problemas propician escenarios en los que los niños exploran perspectivas diversas, expresan sus opiniones, justifican sus razonamientos y aprenden mutuamente.

Adicionalmente, Vygotsky (1978) resaltaba el lenguaje como un instrumento esencial para el pensamiento. A través de las palabras, los niños estructuran sus ideas, autorregulan su conducta y forjan sus propias interpretaciones sobre la realidad. En consecuencia, para fomentar el pensamiento crítico infantil, resulta crucial estimular la verbalización de ideas, el planteamiento de interrogantes, la manifestación de dudas y la reflexión sobre experiencias cotidianas tanto en el ámbito escolar como fuera de él. Y es aquí donde los compañeros cobran relevancia mediante la negociación, el desacuerdo o la conciliación, los niños revisan sus planteamientos y toman conciencia de sus procesos mentales.

En síntesis, el pensamiento crítico del que habla Vygotsky (1978) no sólo hace que los niños sean más inteligentes, sino que también les favorecen su crecimiento personal, en su comprensión del mundo en el que viven, en la toma de decisiones sustentadas y conscientes, y a la hora de resolver problemas se pueden efectuar de manera respetuosa y autónoma.

El desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas desde la perspectiva de Vygotsky permite analizar situaciones sociales, identificar emociones y expresar opiniones sin temor al juicio o la represión. Un niño que ha desarrollado pensamiento crítico puede llevarlo diferentes perspectivas antes de tomar una decisión. Esta habilidad implica establecer límites adecuados eligiendo respuestas que respeten tanto sus derechos como los de los demás. Por ejemplo, al enfrentarse a la presión social, un niño asertivo puede decir "no" sin sentirse culpable, demostrando así un pensamiento independiente y autónomo.

La capacidad de resolver conflictos de manera efectiva es una competencia fundamental en la infancia. Los niños y niñas que la practican pueden expresar lo que sienten sin recurrir a la agresión ni a la sumisión, lo que les permite negociar y encontrar soluciones pacíficas ante

desacuerdos. Según Johnson y Johnson (1987), aquellos estudiantes que carecen de habilidades de comunicación asertiva tienden a involucrarse en conflictos más frecuentemente, lo que afecta su capacidad de cooperación y su bienestar emocional.

El desarrollo de estrategias de afrontamiento está estrechamente relacionado con la regulación emocional. Permite que los niños y niñas reconozcan sus emociones y las expresen de manera constructiva, evitando la acumulación de frustración o ansiedad. Investigaciones como las de Goleman (1995) y Salovey & Mayer (1990) destacan que la falta de comunicación efectiva puede generar ansiedad en los niños y niñas, afectando su capacidad para afrontar situaciones estresantes. Además, Harter (1999) señala que una comunicación deficiente puede influir negativamente en la autoestima infantil, ya que los niños que no logran conectar con sus pares pueden desarrollar una autoimagen negativa.

Las habilidades cognitivas no solo impactan el desarrollo individual, sino también el ambiente escolar. Un aula donde los niños y niñas cuentan con estas habilidades promueve un clima de respeto y apoyo mutuo, facilitando el aprendizaje cooperativo. La interacción social, según Vygotsky (1978), es clave para el desarrollo de competencias cognitivas y emocionales, ya que permite a los niños y niñas aprender de sus pares mediante la imitación y la colaboración.

En ese orden de ideas, las habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas son esenciales para el desarrollo de estrategias de afrontamiento en la infancia.

- **Habilidades emocionales:** Se relacionan con la regulación emocional, el manejo del estrés y la empatía, facilitando el bienestar personal y social.

A través de la comunicación asertiva, los estudiantes pueden desarrollar estrategias para expresar sus emociones, resolver conflictos y fortalecer su autoestima en un ambiente de respeto y apoyo mutuo.

Permite a los niños y niñas reconocer y expresar sus emociones sin miedo a reprimendas. Ser asertivo implica la capacidad de negarse ante las situaciones que les generan incomodidad sin recurrir a la agresión ni sentirse culpables. Por ejemplo, un niño asertivo podrá comunicar a un compañero que le molesta que le quiten su juguete sin que la situación escale a una pelea.

La regulación emocional facilita que los niños y niñas identifiquen, comprendan y expresen sus emociones de manera constructiva. Aprenden a manejar sus frustraciones, reducir el estrés y resolver conflictos de forma pacífica. La falta de una comunicación efectiva, en cambio, puede

generar ansiedad, frustración y baja autoestima, afectando su bienestar emocional y su rendimiento académico (Elias et al., 1997).

Según Goleman (1995), la inteligencia emocional desempeña un papel fundamental en la gestión de conflictos, permitiendo que los estudiantes identifiquen sus emociones, comprendan las de los demás y busquen soluciones equilibradas, en este sentido, métodos como la mediación escolar han demostrado ser efectivos para reducir la violencia y fomentar un ambiente escolar armonioso (Elias et al., 1997; Johnson & Johnson, 1996; Torrego, 2000).

La empatía permite que los niños y niñas escuchen y consideren los sentimientos de sus compañeros. Este enfoque fomenta una comunicación bidireccional que les ayuda a entender la perspectiva de los demás, fortaleciendo sus habilidades para relacionarse de manera respetuosa y saludable (Goleman, 1995).

Por otra parte, aprender a establecer límites es esencial para el desarrollo de una autoestima sana y el respeto por sí mismos. Los niños y niñas que saben decir "no" cuando sienten que se les está exigiendo demasiado o que se les está faltando al respeto desarrollan una identidad más fuerte y una mayor autonomía así, cuando los niños y niñas crecen en un ambiente donde pueden expresar libremente sus pensamientos y sentimientos sin miedo a ser reprimidos, desarrollan una mayor autoestima, ya que sentirse validados en sus emociones les otorga confianza en sí mismos y en sus habilidades de comunicación (Harter, 1999).

Según Vygotsky (1978), la interacción social es clave en el aprendizaje, ya que permite que los niños y niñas se apoyen mutuamente en la adquisición de habilidades emocionales y sociales a través de la imitación y la colaboración. Un espacio donde todos se sientan escuchados y comprendidos favorece la participación, la colaboración y el aprendizaje en comunidad (Noddings, 2002).

- **Habilidades sociales:** Abarcan la comunicación asertiva, la cooperación y la resolución de conflictos, esenciales para la interacción positiva en el entorno escolar.

Las habilidades sociales son esenciales para la interacción positiva en el entorno escolar. Entre ellas destacan la comunicación asertiva, la cooperación y la resolución de conflictos, ya que favorecen el desarrollo de relaciones saludables, la expresión adecuada de emociones y la gestión efectiva de desacuerdos. En este contexto, la comunicación asertiva juega un papel clave en la construcción de estas habilidades en la infancia, ya que permite a los niños y niñas identificar,

comprender y manejar sus emociones, fortalecer su autoestima y mejorar su capacidad para resolver conflictos de manera efectiva (Alberti & Emmons, 2017).

La comunicación asertiva, según Alberti y Emmons (2017), es un estilo comunicativo en el que una persona expresa sus pensamientos, sentimientos, deseos o necesidades de manera clara, directa y respetuosa, sin agredir ni someterse a los demás. Su propósito es equilibrar la defensa de los propios derechos con el respeto hacia los demás, promoviendo una interacción justa y saludable en el entorno escolar.

Se distingue por la claridad en la transmisión de los mensajes, la empatía al considerar los sentimientos y opiniones de los demás, y el uso adecuado del lenguaje corporal y el tono de voz. Estas características facilitan la comprensión mutua, reducen los conflictos y mejoran la convivencia en el aula.

En el contexto educativo, la asertividad es fundamental para el desarrollo global de niños y niñas, ya que les permite expresar sus pensamientos y emociones sin recurrir a conductas pasivas o agresivas. Un estudiante asertivo puede establecer relaciones más saludables, manifestar sus preocupaciones sin temor y gestionar sus emociones de manera constructiva. Esto fortalece su autoestima, fomenta la resolución pacífica de conflictos y mejora la dinámica escolar.

Diferentes teorías respaldan la importancia de la asertividad en la educación. Uno de ellos como Bandura (1977) sostiene que el aprendizaje social permite que los niños adquieran habilidades asertivas mediante la observación y el modelado de comportamientos positivos en su entorno. Alberti y Emmons (1970) destacan que la asertividad implica la expresión honesta y respetuosa de emociones y necesidades, lo que contribuye a la creación de límites claros y ambientes de confianza. Por otro lado, la teoría de la autoafirmación de Steele (1988) enfatiza que una comunicación asertiva refuerza la autoestima y la percepción de integridad personal de los niños y niñas.

La cooperación es otra habilidad clave en el ámbito escolar, ya que permite a los estudiantes trabajar en conjunto para alcanzar objetivos comunes. Fomentar la cooperación promueve el respeto mutuo, la empatía y la solidaridad, esenciales para la convivencia armónica.

El aprendizaje cooperativo, según Johnson y Johnson (1999), facilita la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades sociales al motivar a los estudiantes a interactuar y apoyarse entre sí. La cooperación también fortalece la resolución de problemas, ya que los niños aprenden a negociar, delegar tareas y asumir responsabilidades compartidas.

Por otra parte, la resolución de conflictos es una habilidad esencial para la convivencia pacífica en el aula. Enseñar estrategias efectivas de resolución de conflictos ayuda a los estudiantes a abordar desacuerdos de manera respetuosa y constructiva.

### **Aplicación en el entorno escolar**

Para integrar estas habilidades en la educación, es importante implementar estrategias prácticas como el modelado de comportamientos positivos, la enseñanza explícita de habilidades sociales y el uso de dinámicas grupales que fomenten la cooperación y la resolución pacífica de conflictos.

Promover las habilidades para la vida en la escuela contribuye a un clima escolar positivo, en el que los estudiantes se sienten seguros para expresarse, participar activamente en su aprendizaje y construir relaciones basadas en el respeto y la empatía.

### **Existen diversas teorías que abordan las habilidades para la vida:**

**Modelo de entrenamiento en habilidades sociales de Goldstein (1978) un enfoque práctico para niños:** El modelo de entrenamiento en habilidades sociales desarrollado por Arnold P. Goldstein en 1978 parte de una idea fundamental: la asertividad y otras competencias sociales no son rasgos innatos, sino habilidades que pueden aprenderse, practicarse y perfeccionarse a través de un proceso sistemático, es una habilidad social que se puede aprender y desarrollar mediante el entrenamiento. Este entrenamiento ayuda a los niños a fomentar un ambiente de respeto en los entornos en los que interactúan, promoviendo valores como la empatía, la tolerancia y la colaboración. Esta perspectiva resulta especialmente valiosa en el ámbito educativo infantil, donde las interacciones sociales son el escenario principal para el desarrollo emocional y cognitivo. Goldstein propone que el aprendizaje de habilidades sociales se logra mediante cuatro pilares interconectados: instrucción explícita, modelado, ensayo conductual y retroalimentación. En el caso de los niños, esto se traduce en estrategias pedagógicas concretas. Por ejemplo, la instrucción directa implica explicarles, con lenguaje sencillo, qué significa ser asertivo: "Es expresar lo que piensas o sientes sin lastimar a otros, como cuando pides tú turno en el juego con calma". El modelado, por su parte, les muestra ejemplos tangibles a través de role-playing o cuentos donde los personajes resuelven conflictos mediante el diálogo respetuoso. Uno de los aportes más significativos de este modelo es su énfasis en la práctica guiada. Los niños, especialmente en etapas tempranas (6–10 años), necesitan oportunidades seguras para ensayar conductas sociales. Actividades como representar situaciones cotidianas ("¿Qué harías si un

compañero no te devuelve tu lápiz?") les permiten experimentar con respuestas asertivas, recibir retroalimentación inmediata y ajustar su comportamiento. Este proceso no solo fortalece la comunicación, sino también habilidades como la empatía —al identificar emociones propias y ajenas— y la tolerancia —al aprender a respetar turnos y diferencias—.

En contextos escolares como en una Escuela Rural de Caldas, la aplicación de este modelo podría materializarse en talleres semanales con dinámicas lúdicas. Una actividad efectiva sería el "Termómetro de la Voz", donde los niños exploran tres estilos comunicativos: pasivo (voz baja, evitación), agresivo (gritos, imposición) y asertivo (tono firme pero respetuoso). Al asociar cada estilo con una temperatura (frío, caliente, templado), se crea una metáfora visual que facilita la comprensión. Los docentes, además, pueden reforzar estas habilidades en el aula felicitando conductas específicas ("Me gustó cómo pediste ayuda sin gritar"), lo que promueve la generalización de lo aprendido. Cabe destacar que la eficacia de este enfoque está respaldada por evidencia. Investigaciones como las de McGinnis y Goldstein (1997) demuestran que los programas basados en este modelo reducen conductas disruptivas y mejoran la cohesión grupal, particularmente cuando se involucra a toda la comunidad educativa. La clave está en la consistencia: si padres y docentes modelan y refuerzan las mismas habilidades, los niños las integran con mayor naturalidad. En síntesis, el modelo de Goldstein ofrece un marco estructurado para transformar la teoría en acción. Al aplicarlo, no solo se equipa a los niños con herramientas para la convivencia, sino que se sientan las bases para un clima escolar basado en el respeto mutuo y la colaboración. Su integración en proyectos psicoeducativos —como el aquí propuesto— enriquece la formación integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar desafíos sociales con confianza y creatividad.

**La autorregulación en el aprendizaje social de Bandura (1977):** La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1977) es ampliamente reconocida por su énfasis en el aprendizaje vicario, es decir, la capacidad de los niños para adquirir habilidades sociales a través de la observación e imitación de modelos significativos (como padres, docentes o compañeros). Sin embargo, una dimensión igualmente importante pero menos explorada en contextos educativos es el papel de la autorregulación en el proceso de aprendizaje. Esta perspectiva ofrece herramientas valiosas para que los niños no solo reproduzcan conductas asertivas, sino que las interioricen, las adapten a diferentes situaciones y las hagan parte de su repertorio conductual permanente.

## El Proceso de Autorregulación en la Teoría de Bandura

Bandura (1991) propone que los seres humanos no son meros receptores pasivos de influencias externas, sino agentes activos capaces de regular sus propios pensamientos, emociones y comportamientos. Este proceso de autorregulación consta de tres componentes principales:

1. **Autoobservación:** Los niños monitorean sus propias acciones y las comparan con estándares internalizados. Por ejemplo, después de un conflicto en el aula, un niño puede reflexionar: "¿Levanté la voz? ¿Le presté atención a lo que mi compañero decía?" Esta autoconciencia es el primer paso hacia el cambio conductual.
2. **Autoevaluación:** Aquí, los niños juzgan si su comportamiento estuvo alineado con sus metas (ej.: "Quería resolver el problema sin pelear, pero me enojé"). Bandura destaca que la autoevaluación está influenciada por:
  - **Estándares personales** (ej.: "En mi casa me enseñan a hablar con respeto").
  - **Comparación social** (ej.: "Mis compañeros resolvieron el problema sin gritar").
  - **Valoración externa** (retroalimentación de docentes o pares).
3. **Autorreacción:**

Según sus autoevaluaciones, los niños se premian o autocorrigen. Por ejemplo:

  - "Hoy logré pedir mi turno sin empujar, ¡me felicito!" (autorrefuerzo).
  - "La próxima vez respiraré antes de hablar" (plan de ajuste).

### Aplicación práctica en el aula

Para fomentar la autorregulación en habilidades como la asertividad, se pueden implementar estrategias como:

- **Diarios de emociones:** Los niños registran situaciones donde usaron (o no) comunicación asertiva, identificando patrones y alternativas. Ejemplo: "Hoy le dije a Juan que me molestaba que no me prestara sus colores. Me sentí bien porque lo dije tranquilo".
- **Rúbricas de autoevaluación:** Tablas simples con criterios como "Usé palabras amables" o "Escuché sin interrumpir", donde los niños marcan su desempeño.
- **Role-playing con retroalimentación guiada:** Después de dramatizar un conflicto, el grupo analiza: "¿Qué hizo bien el personaje? ¿Qué podría mejorar?". Esto vincula el modelado con la autocrítica.

Bandura (1986) vincula la autorregulación con la autoeficacia (creencia en la propia capacidad para lograr metas). Cuando un niño experimenta éxito al regular su conducta, su confianza crece, creando un ciclo virtuoso. Esto es especialmente relevante en entornos rurales, donde la cohesión grupal y la autonomía son claves.

**Teoría de la autoafirmación de Steele (1988):** La teoría de la autoafirmación, desarrollada por Claude Steele en 1988, sostiene que las personas buscan proteger su autoimagen y mantener un sentido de integridad personal frente a situaciones que perciben como amenazantes. En el contexto infantil, esta teoría adquiere especial relevancia, ya que los niños están en pleno proceso de construcción de su identidad y autoestima. La comunicación asertiva dentro de las habilidades para la vida se convierte, entonces, en una herramienta clave para fortalecer su autoafirmación, permitiéndoles expresar sus emociones y necesidades de manera clara y respetuosa, sin caer en la agresividad o la pasividad.

Cuando un niño logra comunicarse asertivamente, experimenta una sensación de validez y reconocimiento que refuerza su autoimagen. Por ejemplo, al decir: "Me molesta que no me dejes jugar, ¿podemos turnarnos?", no solo está defendiendo sus derechos, sino que también está internalizando la idea de que su voz importa. Este proceso es fundamental para su desarrollo emocional, ya que, como señala Steele, la autoafirmación actúa como un amortiguador contra el estrés y la ansiedad que pueden generar los conflictos interpersonales.

### **Estrategias prácticas para el aula**

Para aplicar esta teoría en el entorno escolar, es recomendable diseñar actividades que permitan a los niños ejercitar la autoafirmación y la comunicación asertiva dentro de las habilidades para la vida de manera lúdica y reflexiva. Una estrategia efectiva es el role-playing, donde los estudiantes representan situaciones cotidianas de conflicto y practican respuestas asertivas. Por ejemplo, se puede plantear un escenario en el que un niño quiere usar un juguete que otro ya tiene. Guiados por el docente, los alumnos aprenden a expresar sus deseos sin imponerse ni someterse, utilizando frases como: "Me gustaría jugar con eso cuando termines, ¿te parece?"

Otra actividad valiosa es el diario de logros, donde los niños registran momentos en los que lograron comunicarse asertivamente. Esto no solo refuerza su autoestima, sino que también les ayuda a identificar patrones de comportamiento positivo. Steele enfatiza que recordar experiencias exitosas fortalece la resiliencia y la confianza en sí mismos.

Además, es importante crear un ambiente de validación mutua en el aula. Una dinámica como el "Árbol de las Virtudes", donde los niños escriben cualidades positivas de sus compañeros en hojas de papel y las colocan en un mural colectivo, fomenta la autoafirmación a través del reconocimiento grupal. Esta práctica no solo refuerza la autoimagen de cada estudiante, sino que también promueve la empatía y el respeto entre pares.

### **Integración con otras perspectivas teóricas**

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), el aprendizaje de habilidades sociales como la asertividad se da en un contexto interactivo, donde los pares y adultos actúan como guías. Por ello, actividades colaborativas, como trabajos en grupo con roles definidos, permiten a los niños practicar la negociación y el diálogo en un entorno seguro.

**Teoría de asertividad de Alberti y Emmons (1970):** Según Alberti y Emmons, la asertividad implica la capacidad de expresar de manera honesta y respetuosa las emociones y necesidades, dicho así los niños mediante el uso de la asertividad favorece la creación de límites claros y promueve un ambiente de confianza, en donde los niños se sienten escuchados.

Aunque inicialmente desarrollada para su aplicación en adultos, esta definición es igualmente valiosa en el desarrollo emocional y social de los niños. En el caso de los niños, la asertividad se convierte en una herramienta clave para que puedan expresar sus necesidades, establecer límites saludables, y defenderse en situaciones donde se sientan incómodos o injustamente tratados.

## Referente Metodológico

La metodología de intervención se centrará en desarrollar de las habilidades para la vida en estudiantes de 1º y 2º de primaria en una Escuela Rural de Caldas. El enfoque metodológico se estructura en fases para optimizar el aprendizaje y la adaptación de niños y niñas a las nuevas habilidades para la vida, combinando la metodología de talleres reflexivos, fundamentada en el aprendizaje colaborativo y transformativo de Vygotsky (1978) y Mezirow (1991), y el aprendizaje experiencial, basado en el modelo de Kolb (1984), que promueve el desarrollo de habilidades a través de la experiencia directa y la reflexión mediante estrategias psicoeducativas basadas en actividades lúdico-pedagógicas.

Abordaje conceptual de lúdica y pedagogía están conformadas por una mezcla conceptos y perspectivas ampliamente aceptadas en el marco de lo educativo y lo pedagógico, a continuación, se encuentra el criterio de lúdica y pedagogía:

### **¿Qué es lo lúdico?**

Lo lúdico hace referencia a todo aquello relacionado con el juego, la creatividad, el disfrute y la exploración libre. No se limita solo a “jugar” como actividad concreta, sino que implica una actitud o disposición hacia la experiencia con curiosidad, goce, imaginación y participación espontánea. Lo lúdico puede estar presente en diferentes contextos (educativo, terapéutico, artístico, etc.) y no necesariamente tiene un fin utilitario o una meta rígida, sino que favorece el aprendizaje desde el placer.

En la educación y la psicología, lo lúdico es valorado por su capacidad para fomentar la expresión emocional, la interacción social, la exploración simbólica y la construcción de sentido, especialmente en los niños y niñas.

De acuerdo a la definición de lúdica anterior y de acuerdo a la definición de lúdica del siguiente autor menciona que “la lúdica es una actitud hacia la vida, una forma de asumir la realidad con creatividad, placer y espontaneidad. Va más allá del simple juego, ya que abarca experiencias simbólicas, expresivas y culturales que enriquecen al desarrollo humano” (Zambrano, 2007, p. 33). Ahora teniendo claro la definición del autor esto permite dar sustento de la definición anteriormente construida.

### **¿Qué es lo pedagógico?**

Lo pedagógico hace referencia al conjunto de estrategias, métodos, principios y saberes orientados a la enseñanza y el aprendizaje. Es un concepto que se relaciona con el acto educativo intencionado, donde existe un propósito formativo claro: transmitir conocimientos, desarrollar habilidades, fomentar valores o facilitar el crecimiento personal.

Lo pedagógico implica la planificación y el acompañamiento del aprendizaje por parte de un docente o facilitador, que guía el proceso educativo en función de objetivos y contextos específicos.

De acuerdo con la definición de pedagogía anterior y de acuerdo a la definición de pedagógico el siguiente autor menciona que “lo pedagógico prefiere a la intencionalidad educativa expresada en prácticas, saberes, métodos y relaciones que hacen posible el aprendizaje y la formación de los sujetos” (Camilloni, 2007, p. 18). Ahora teniendo claro la definición del autor esto permite dar sustento de la definición anteriormente construida.

### **Winnicott y el valor del juego**

Donald Winnicott, pediatra y psicoanalista británico, destacó el juego como una experiencia fundamental para el desarrollo emocional del niño. Según él, el juego ocurre en un espacio transicional, un lugar entre la realidad interna (emociones, deseos) y la externa (objetos, reglas sociales). En este espacio, el niño puede explorar el mundo, crear sentido, procesar emociones y construir su identidad de manera segura.

#### **Para Winnicott:**

- El juego es creativo, espontáneo y vital para el desarrollo psíquico.
- A través del juego, el niño expresa su mundo interno sin temor a ser juzgado.
- El "objeto transicional" (como una manta o peluche) es un primer símbolo que ayuda al niño a separarse de la figura materna y sentirse seguro en el mundo.
- El juego compartido con otro (madre, terapeuta, educador) es una oportunidad para crear vínculo, confianza y expresión auténtica.

#### **Winnicott afirmaba:**

“Es en el juego, y sólo en el juego, que el niño o el adulto puede ser creativo, y utilizar su personalidad en su totalidad.” (Winnicott, 1971, p. 54)

## **1. Fase de Intervención**

La intervención se realiza mediante talleres reflexivos grupales Gutiérrez (2002), orientados al desarrollo de habilidades de comunicación y regulación emocional, aplicando el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), que resulta fundamental para el aprendizaje y la internalización de las habilidades para la vida Alvarado & Garrido (2008).

### **Talleres y su Estructura Basada en Kolb**

**Experiencia concreta:** Los estudiantes se enfrentan a situaciones simuladas en las que se presentan conflictos comunes en el aula. En estas dinámicas, aprenden a expresar sus emociones y opiniones de forma asertiva, una habilidad que, según Bandura (1977), se desarrolla mediante la observación de modelos conductuales y el ensayo activo en un entorno seguro.

**Observación Reflexiva:** Después de cada actividad, los estudiantes participan en una reflexión grupal. Se les invita a compartir sus emociones y pensamientos sobre las situaciones experimentadas, lo cual permite una autorreflexión que facilita el autoconocimiento y el análisis de sus reacciones Harter (1999).

**Conceptualización Abstracta:** A partir de las reflexiones, los estudiantes identifican la importancia de la comunicación asertiva y el respeto mutuo en las relaciones interpersonales, ayudándoles a conceptualizar estos conceptos de forma clara y aplicable Alberti & Emmons (2017).

**Experimentación Activa:** Los estudiantes aplican las habilidades aprendidas en situaciones reales, lo cual fortalece su capacidad para resolver conflictos y comunicarse de manera efectiva. Kolb (1984) enfatiza que esta fase consolida el aprendizaje, ya que los estudiantes ponen en práctica sus conocimientos en contextos auténticos, adaptándose a sus propias necesidades y experiencias.

La base epistemológica de la metodología se fundamenta en el construccionismo, que sostiene que el conocimiento y la realidad son construcciones sociales que emergen a través de la interacción humana y el lenguaje. Según Berger y Luckmann (1966), la realidad social se forma colectivamente mediante procesos de interacción, destacando la importancia del contexto y las relaciones en el aprendizaje. Esta perspectiva se complementa con los aportes de Gergen (1994), quien argumenta que las realidades sociales se generan en el discurso y las relaciones, lo cual resulta esencial en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

En este sentido, el desarrollo de habilidades para la vida en estudiantes de 1° y 2° de primaria se alinea con la visión construccionista al considerar que dichas habilidades emergen y se fortalecen dentro de las dinámicas grupales y la práctica colaborativa. Estas interacciones permiten a los estudiantes construir formas de comunicación más efectivas, basadas en el respeto mutuo, la reflexión y el aprendizaje compartido, elementos clave para el fortalecimiento de sus competencias socioemocionales.

El nivel de intervención de este proyecto se ubica en la fase de promoción y prevención, ya que busca fortalecer habilidades específicas en el entorno escolar antes de que se desarrollen problemáticas mayores, enfatizando la importancia de la prevención. Según la Organización Mundial de la Salud OMS (1986), las intervenciones en la fase de promoción están orientadas a mejorar el bienestar general, fomentando capacidades que permitan a los individuos gestionar sus emociones y relaciones de manera más efectiva. En este contexto, la promoción de las habilidades para la vida responde a la necesidad de construir dinámicas grupales saludables que potencien el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Asimismo, esta intervención se alinea con lo planteado por Muñoz y Rodríguez (2006), quienes destacan que las estrategias de promoción en entornos educativos tienen un impacto positivo al proporcionar herramientas prácticas para la resolución de conflictos y el fortalecimiento de habilidades. La aplicación de esta metodología en estudiantes de 1° y 2° de primaria permite trabajar de manera proactiva en su desarrollo social, emocional y cognitivo en el entorno escolar.

## **2. Fase de Seguimiento y Evaluación**

La fase de seguimiento permite evaluar el impacto del programa en el desarrollo de las habilidades comunicativas y socioemocionales de los estudiantes. Según Hargie (2006), la asertividad es una habilidad social compleja que requiere una evaluación continua para garantizar su efectividad y adaptación al contexto escolar.

**Evaluación Cualitativa:** Se recurre a realizar un sociodrama de un descanso en el patio con el fin de observar las habilidades trabajadas en los seis talleres con los niños y niñas de 1° y 2° de primaria, permitiendo una observación detallada de las habilidades de comunicación asertiva, cooperación y la resolución de conflictos en las dinámicas fuera del aula. Según Lewin, citado en Alvarado & Garrido (2008), el cambio grupal genera un impacto significativo en el desarrollo individual, fortaleciendo las habilidades sociales en un contexto de apoyo mutuo.

### **Criterios de Evaluación**

El principal criterio de evaluación es determinar el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes de primero y segundo de primaria de una Escuela Rural de Caldas, para lo cual se realizará en dos momentos, uno para observar el cambio de los niños y las niñas y el otro para conocer la percepción de la docente encargada de acompañar la ejecución del proyecto, con dos técnicas:

- Entrevista semiestructurada final con la docente encargada de 1° y 2° para conocer su percepción sobre los cambios observados en la dinámica del grupo:
  1. ¿Qué impactos encuentras en la implementación del proyecto?
  2. ¿Qué cambios observó en la forma en que los estudiantes expresan sus pensamientos, emociones y necesidades después de los talleres de comunicación asertiva?
  3. ¿Qué cambios ha notado en la forma en que los estudiantes trabajan en equipo, comparten materiales, se reparten responsabilidades y escuchan las ideas de sus compañeros durante las actividades escolares?
  4. ¿Cómo describiría la forma en que los estudiantes afrontan los desacuerdos o conflictos, después de los talleres?
  5. ¿Cuáles cree que fueron las estrategias más efectivas de los talleres (tarjetas de convivencia, juegos cooperativos, dinámicas de reflexión, etc.)?
  6. ¿Qué dificultades o resistencias surgieron durante las actividades?
  7. ¿Qué recomendaciones haría para fortalecer o mejorar futuros talleres en la escuela?
- Se realiza un sociodrama de un descanso en el patio con el fin de observar las habilidades trabajadas en los seis talleres con los niños y niñas de 1° y 2° de primaria, permitiendo una

observación detallada de las habilidades de comunicación asertiva, cooperación y la resolución de conflictos en las dinámicas fuera del aula.

## **Resultados**

Desde la experiencia vivida con los niños y niñas de primero y segundo de primaria de una Escuela Rural de Caldas, se puede expresar que a través de los talleres y del sociodrama realizado, se fortalecieron de manera significativa las habilidades sociales intervenidas: la comunicación asertiva, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Durante todo el proceso fue posible observar un cambio progresivo, tanto en la manera como se relacionaban entre ellos como en la forma en que expresaban sus emociones, escuchaban y buscaban soluciones ante los desacuerdos. Esto se evidenció no solo en los momentos de intervención, sino también en los espacios de descanso y actividades cotidianas, donde los aprendizajes adquiridos empezaron a hacerse visibles de manera espontánea.

Se puede decir que, gracias a la realización de cada uno de los talleres, la explicación y fomentación de los mismos permitió que los estudiantes aprendieran a comunicarse mejor, a cooperar y a resolver sus conflictos con mayor calma y respeto. Como mencionó la docente Polo Urango (2025) en la entrevista realizada en el marco de la evaluación del proyecto, ‘los estudiantes aprenden a reconocer, expresar y tramitar sus emociones, lo que les ayuda a cambiar sus niveles de ansiedad, frustración o agresividad y así desarrollar habilidades como la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos’. Esto confirma que las estrategias aplicadas tuvieron un impacto positivo en el grupo, favoreciendo no solo la convivencia, sino también la regulación emocional.

Durante las actividades de comunicación asertiva, se observó que los estudiantes comenzaron a identificar y nombrar sus emociones con expresiones simples pero muy significativas, como decir: “me siento triste”, “estoy feliz” o “estoy aburrido”, en lugar de reaccionar impulsivamente. Ese cambio, que en principio parecía pequeño, se transformó en una herramienta poderosa que redujo los conflictos entre pares y permitió el diálogo como principal vía para resolver diferencias. La docente también expresó que ‘los estudiantes optan por el diálogo o la mediación por el representante del grupo o la docente’, lo que coincide con lo planteado por Alberti y Emmons (2017) cuando señalan que la comunicación asertiva no solo implica expresar

lo que se siente, sino hacerlo de forma clara, directa y respetuosa. Esto representa un logro importante, porque evidencia la adquisición de habilidades sociales que se traducen en bienestar y armonía dentro del aula.

Asimismo, fue notorio que en los espacios de juego y en el sociodrama final, los niños y niñas mostraron mayor empatía y disposición para escuchar a los demás. En esas representaciones se pudo apreciar que lograron construir acuerdos, proponer soluciones y actuar con serenidad ante los conflictos. Este aprendizaje vivencial se alinea con la teoría de Bandura (1977), quien afirma que el aprendizaje se produce a través de la observación y la imitación de modelos. Durante los talleres, los niños y niñas observaron conductas de cooperación y comunicación respetuosa tanto con el facilitador como en sus compañeros, lo que permitió un proceso de aprendizaje social y emocional significativo.

En cuanto a la cooperación, se pudo notar que hubo una transformación genuina en la forma en que trabajaban en equipo. Al inicio del proceso existían dificultades para compartir materiales, escuchar las ideas de los demás o distribuir responsabilidades, pero con el paso de los talleres comenzaron a mostrar mayor disposición para colaborar, ayudar y participar activamente. Tal como expresó la docente Polo Urango (2025), ‘los estudiantes muestran mayor disposición para colaborar con sus compañeros y participar activamente; además, se nota un ambiente más solidario, donde se ayudan entre sí sin esperar siempre la intervención del docente’. Esta observación refuerza la idea de Johnson y Johnson (1999), quienes sostienen que el aprendizaje cooperativo fortalece la empatía, la escucha y el sentido de comunidad dentro del aula.

Por otra parte, en los juegos cooperativos los estudiantes aprendieron a valorar la importancia de escuchar, respetar turnos y construir juntos. Muchos de ellos, que antes tendían a actuar de forma impulsiva o individualista, empezaron a ofrecer ayuda a sus compañeros sin que se les pidiera, lo que demostró un avance importante en la interiorización de la solidaridad. Se pudo evidenciar que, incluso en los momentos de descanso, aplicaban lo aprendido: compartían, mediaban desacuerdos y pedían ayuda cuando lo consideraban necesario. En ese sentido, los cambios fueron notorios y sostenidos, ya que la cooperación se convirtió en un hábito natural dentro de sus interacciones cotidianas.

Con relación a la resolución pacífica de conflictos, el sociodrama fue un punto culminante y muy enriquecedor. Allí se evidenció cómo lograron aplicar las habilidades aprendidas en situaciones reales. Durante la representación de un recreo, varios grupos actuaron escenas en las

que se generaban pequeños desacuerdos, pero la mayoría optó por resolverlos a través del diálogo o solicitando ayuda a un adulto responsable, lo que refleja una evolución emocional y cognitiva. Ese momento fue muy significativo porque se pudo observar cómo la teoría se transformaba en acción: los estudiantes demostraron autocontrol, empatía y pensamiento reflexivo. Tal como señala Goleman (1995), la inteligencia emocional implica reconocer las propias emociones y las de los demás para responder de manera equilibrada.

Además, la docente Polo Urango (2025) expresó que ‘los estudiantes reaccionan con más calma ante las diferencias o provocaciones, muestran mayor disposición para escuchar la versión del otro antes de juzgar o reaccionar, se evidencia empatía y esto ha reducido significativamente los malentendidos’. Esta afirmación coincide plenamente con lo que se observó durante el sociodrama: niños y niñas más tranquilos, dispuestos al diálogo y capaces de manejar sus desacuerdos con serenidad. Esto permitió comprender que los talleres no solo fortalecieron las habilidades sociales, sino también la autorregulación emocional, un aspecto esencial en el desarrollo infantil.

Se puede decir que, en general, los talleres fueron una experiencia profundamente gratificante. Cada sesión fue un espacio de crecimiento compartido donde los niños y niñas disfrutaban, aprendían y participaban activamente. La lúdica se convirtió en un puente para el aprendizaje, tal como lo menciona Kolb (1984) en su modelo de aprendizaje experiencial, donde la vivencia directa permite asimilar y transformar la experiencia en conocimiento. Fue muy significativo ver cómo los estudiantes integraban estas habilidades en su día a día, incluso más allá del aula, aplicándolas en su vida cotidiana, lo cual refleja un aprendizaje auténtico y duradero.

Este proceso no solo impactó en ellos, sino también en el facilitador como futuro psicólogo. Ver que los estudiantes aprendieron a resolver conflictos de forma pacífica, a comunicarse mejor y a cooperar unos con otros dejando la satisfacción del deber cumplido. Aunque en algunos momentos se temía que los resultados no se manifestaran de inmediato, se comprendió que incluso una pequeña semilla sembrada puede germinar en el tiempo, y esa semillita ya comenzó a dar frutos en sus comportamientos, en sus actitudes y en la manera en que ahora viven sus relaciones con los demás.

Desde una perspectiva profesional y humana, se puede afirmar que los cambios observados son un reflejo de un aprendizaje significativo, de un proceso que combina el juego, la reflexión y la empatía. Estos resultados confirman la importancia de seguir fortaleciendo espacios

psicoeducativos en los que la comunicación asertiva, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos sigan siendo pilares del desarrollo integral de los niños y niñas. Con la gratitud de haber sido parte de este proceso, con la alegría de verlos crecer emocionalmente, y con la convicción de que las habilidades aprendidas no solo transformaron el aula, sino que también sembraron valores que acompañarán sus vidas dentro y fuera de la escuela.

Desde una mirada integral, el impacto de la psicología educativa trasciende el aula y se proyecta hacia la sociedad como un agente de transformación que fortalece la convivencia, la empatía y el desarrollo emocional en las nuevas generaciones. A través de intervenciones como la vivida en una Escuela Rural de Caldas, se evidencia cómo la formación en habilidades sociales no solo mejora las dinámicas escolares, sino que contribuye a la construcción de entornos más respetuosos, cooperativos y solidarios. La psicología educativa, en este sentido, actúa como un puente entre el conocimiento científico y la realidad social, promoviendo cambios sostenibles en la manera en que los niños y niñas se relacionan consigo mismos y con los demás. Este tipo de procesos demuestra que educar desde la emoción, la comunicación y la reflexión no solo favorece el aprendizaje académico, sino que también siembra en la comunidad las bases de una ciudadanía más consciente, empática y comprometida con el bienestar colectivo.

## Recomendaciones

Desde el rol del psicólogo educativo, se reconoce que los procesos de fortalecimiento de habilidades sociales en la infancia requieren continuidad, acompañamiento y coherencia entre los diferentes actores que conforman el entorno escolar. En este sentido, las recomendaciones que surgen a partir de los resultados observados y la experiencia desarrollada en una Escuela Rural de Caldas se orientan hacia la consolidación de un trabajo conjunto que trascienda los talleres y se integre de manera permanente a la cultura institucional.

En el aspecto micro, enfocado en los estudiantes y docentes, se sugiere continuar promoviendo espacios de expresión emocional y reflexión grupal que permitan mantener vivas las habilidades de comunicación asertiva, cooperación y resolución pacífica de conflictos. Es importante que los y las docentes continúen reforzando estas prácticas dentro de las actividades diarias, fomentando el diálogo como herramienta de comprensión y acompañamiento, y validando las emociones de los niños y niñas en cada interacción. Desde la psicología educativa, se propone implementar pequeños espacios de mediación o “rincones del diálogo” donde los estudiantes puedan expresar sus desacuerdos y buscar soluciones pacíficas con orientación del docente o psicólogo. Este tipo de dinámicas no solo consolidan las habilidades aprendidas, sino que también fortalecen la autorregulación emocional y la empatía, pilares del desarrollo socioemocional.

En cuanto al nivel macro, que involucra a toda la comunidad educativa —directivos, docentes, familias y personal institucional—, se recomienda consolidar una estrategia institucional de educación socioemocional que dé continuidad al proyecto y lo articule con las metas pedagógicas de la escuela. Es fundamental que los directivos promuevan espacios de formación docente en temas de convivencia escolar, comunicación empática y manejo emocional, de manera que la práctica educativa se mantenga en sintonía con los principios del desarrollo humano y la formación integral. Del mismo modo, se sugiere incluir a las familias en este proceso mediante talleres psicoeducativos breves que les permitan comprender y acompañar las emociones de sus hijos e hijas, reforzando en casa las habilidades aprendidas en la escuela. Desde la mirada del psicólogo educativo, el trabajo conjunto entre escuela y familia fortalece el vínculo afectivo y la coherencia entre los diferentes contextos de aprendizaje.

Por otra parte, desde la relación estudiante a estudiante, se recomienda seguir impulsando estrategias lúdicas y cooperativas que mantengan activa la práctica de la empatía, la solidaridad y

el respeto. Actividades como juegos de roles, dinámicas de grupo o proyectos colaborativos favorecen el sentido de pertenencia y la cohesión, permitiendo que las habilidades socioemocionales se consoliden a través de la experiencia compartida. Es fundamental que los niños y niñas continúen teniendo espacios donde puedan dialogar, tomar decisiones colectivas y asumir responsabilidades conjuntas, ya que estas experiencias fortalecen la convivencia y el desarrollo moral. En este punto, el psicólogo educativo cumple un papel de acompañamiento reflexivo, facilitando la observación, la intervención preventiva y la orientación emocional cuando surgen situaciones de conflicto.

Finalmente, desde una visión integradora, se recomienda que la institución continúe abriendo espacios de participación interdisciplinaria, en los que psicología, docencia y familia trabajen en conjunto para construir una educación más humana, sensible y consciente del valor de las emociones en el aprendizaje. Los resultados del proyecto evidencian que cuando la escuela reconoce y atiende las dimensiones emocionales del desarrollo infantil, no solo mejora el clima escolar, sino que también forma individuos más empáticos, autónomos y cooperativos. Por ello, mantener y fortalecer este tipo de proyectos desde la psicología educativa no solo beneficia a los estudiantes en su presente escolar, sino que también aporta a la construcción de una sociedad más respetuosa, solidaria y emocionalmente inteligente.

## Cronograma – presupuesto

### Tabla 4 Cronograma

Año 2024					
Etapas	Actividades	agosto	septiembre	octubre	noviembre
Permiso y planeación	Permiso institucional	X			
	Construcción de diagnóstico				
	Reconocimiento del problema		X		
	Seguimiento			X	X
Diagnóstico	Implementación del diagnóstico	X			
Objetivos					
Contextos y actores sociales					
Referente conceptual					
Referente metodológico					
Criterio de evaluación	Entrevista				
	Resultado				

(Elaboración propia)

### Tabla 5 Cronograma

Año 2025						
febrero	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto
						19-08-2025 -Taller 1 - Comunicación asertiva
X						26-08-2025 -Taller 2 – Comunicación asertiva
						X
						X
						X
						02-09-2025 - Taller 3 - Cooperación
						09-09-2025 - Taller 4 - Cooperación
						16-09-2025 - Taller 5 - Resolución pacífica de conflictos
						23-09-2025 - Taller 6 - Resolución pacífica de conflictos
						30-09-2025 - Consolidación de aprendizajes
						X
						X
						X
						X
						X

(Elaboración propia)



## **Caja de herramienta**

### **Talleres centrados en el juego para trabajar habilidades sociales:**

**Objetivo:** Fortalecer las habilidades sociales de los niños y niñas de primero y segundo grado de una Escuela Rural de Caldas con el fin de ayudarles a desarrollar la comunicación asertiva, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos mediante talleres vivenciales y lúdicos centrados en el juego.

**Duración de cada taller:** Una hora / hora y media (60 mins / 90 mins)

**Metodología:** Los talleres estarán diseñados con una metodología lúdica, participativa, vivencial y centrada en el juego, fundamentada en el enfoque de las habilidades para la vida propuestos por la OMS (1997), que promueve el desarrollo psicosocial desde las edades tempranas mediante experiencias significativas.

### **Materiales:**

- Elementos deportivos
- Materiales didácticos
- Cuentos infantiles, música, carteles y material visual.

Se diseñarán unas tarjetitas de colores parecidas a las tarjetas que se usan en el fútbol, el objetivo de estas es que el facilitador como los estudiantes las usen únicamente en el momento de la actividad, el uso de estas es promover el orden dentro del salón de clases para dar conciencia de las normas y valores intrínsecos que se deben de tener en cuenta para realizar la actividad, y las soluciones frente a las situaciones adversas.

### **Saludo:**

“Hola buenas tardes chicos y chicas ¿cómo se encuentra el día de hoy?, les quiero contar que el día de hoy vamos a realizar una actividad muy divertida y espero que lo disfruten bastante. Antes de comenzar con la actividad que vamos a hacer todos hoy, quiero compartirles unos acuerdos de clase y unos elementos que serán útiles y que serán de ayuda para fomentar una sana convivencia y disposición del grupo ¿vale?”

### **Presentación sencilla:**

“- ¿chicos y chicas ustedes conocen o han visto los partidos de fútbol? - ¿sí? - ¿ustedes han visto cuando el árbitro saca tarjetas de colores?

- Pues aquí también vamos a tener unas tarjetas de colores, pero las vamos a usar de una manera distinta a como lo hacen los árbitros en el fútbol, estas tarjetas nos ayudarán a hablar,

pensar y portarnos adecuadamente dentro del aula, tendremos en cuenta las normas y valores para tener una sana convivencia en el salón.







### Organización del salón:















“Formamos un círculo con las sillas en el salón, luego de organizar el espacio comenzaré explicando los acuerdos de clase en las que se encuentran las normas y los valores que se tendrán en cuenta para el desarrollo de la actividad. También se aprovecha y se designa un espacio que se llamará “zona de calma”, esta área del salón que vamos a utilizar su función será tener un espacio seguro en donde se puede dialogar con tus compañeros. Luego de explicar lo anterior dar inicio a la actividad.”















### A continuación, los acuerdos de clase:

### Normas y valores a tener en cuenta y se deben respetar a la hora de hacer la actividad:

Tabla 8 Normas y valores tarjetas de colores

Normas	Valores	Relación con la tarjeta
Escucho con atención cuando alguien habla	Respeto	<p> <b>Tarjeta roja - ¡Alto!</b> = Empujones, gritos, burlas  Saca la tarjeta roja se debe parar, respirar y pensar.</p> <p> <b>Tarjeta amarilla -¡Cuidado!</b> = Es un aviso de cuidado  Saca la tarjeta amarilla cuando se está olvidando una regla, no escucha o habla fuerte.</p> <p> <b>Tarjeta azul -¡Solución!</b> = Sirve para arreglar y buscar soluciones  Saca la tarjeta azul cuando te peleaste o pasó algo feo y quieras solucionarlo.</p>
Levantar la mano para hablar	Orden	<p> <b>Tarjeta verde -¡Muy bien!</b> = Es un incentivo positivo  Saca la tarjeta verde cuando se ayuda, escucha, comparte y apoya al otro.</p>

		<p> <b>Tarjeta amarilla -¡Cuidado!</b> = Es un aviso de cuidado  Saca la tarjeta amarilla cuando se está olvidando una regla, no escucha o habla fuerte.</p> <p> <b>Tarjeta azul -¡Solución!</b> = Sirve para arreglar y buscar soluciones  Saca la tarjeta azul cuando te peleaste o pasó algo feo y quieras solucionarlo.</p>
tratar a todos con amabilidad	Empatía y tolerancia	<p> <b>Tarjeta verde -¡Muy bien!</b> = Es un incentivo positivo  Saca la tarjeta verde cuando se ayuda, escucha, comparte y apoya al otro.</p> <p> <b>Tarjeta amarilla -¡Cuidado!</b> = Es un aviso de cuidado  Saca la tarjeta amarilla cuando se está olvidando una regla, no escucha o habla fuerte.</p> <p> <b>Tarjeta azul -¡Solución!</b> = Sirve para arreglar y buscar soluciones  Saca la tarjeta azul cuando te peleaste o pasó algo feo y quieras solucionarlo.</p>
Cuidar los materiales y el salón	Responsabilidad	<p> <b>Tarjeta verde -¡Muy bien!</b> = Es un incentivo positivo  Saca la tarjeta verde cuando se ayuda, escucha, comparte y apoya al otro.</p> <p> <b>Tarjeta amarilla -¡Cuidado!</b> = Es un aviso de cuidado  Saca la tarjeta amarilla cuando se está olvidando una regla, no escucha o habla fuerte.</p>

<p>Resolver los problemas con palabras, no con gritos ni golpes</p>	<p><b>Autocontrol</b></p>	<p> <b>Tarjeta verde -¡Muy bien!</b> = Es un incentivo positivo  Saca la tarjeta verde cuando se ayuda, escucha, comparte y apoya al otro.</p> <p> <b>Tarjeta amarilla -¡Cuidado!</b> = Es un aviso de cuidado  Saca la tarjeta amarilla cuando se está olvidando una regla, no escucha o habla fuerte.</p> <p> <b>Tarjeta azul -¡Solución!</b> = Sirve para arreglar y buscar soluciones  Saca la tarjeta azul cuando te peleaste o pasó algo feo y quieras solucionarlo.</p>
<p>Pedir perdón cuando se comente un error</p>	<p><b>Honestidad</b></p>	<p> <b>Tarjeta amarilla -¡Cuidado!</b> = Es un aviso de cuidado  Saca la tarjeta amarilla cuando se está olvidando una regla, no escucha o habla fuerte.</p> <p> <b>Tarjeta azul -¡Solución!</b> = Sirve para arreglar y buscar soluciones  Saca la tarjeta azul cuando te peleaste o pasó algo feo y quieras solucionarlo.</p>
<p>Ayudar a los compañeros cuando lo necesitan</p>	<p><b>Solidaridad</b></p>	<p> <b>Tarjeta verde -¡Muy bien!</b> = Es un incentivo positivo  Saca la tarjeta verde cuando se ayuda, escucha, comparte y apoya al otro.</p> <p> <b>Tarjeta azul -¡Solución!</b> = Sirve para arreglar y buscar soluciones  Saca la tarjeta azul cuando te peleaste o pasó algo feo y quieras solucionarlo.</p>

(Elaboración propia)

### Significado del color de cada tarjeta de la convivencia:

● **Tarjeta roja - ¡Alto!** = Es un aviso de desacuerdo → Saca la tarjeta roja se debe parar, respirar y pensar.

● **Tarjeta amarilla - ¡Cuidado!** = Es un aviso de cuidado → Saca la tarjeta amarilla cuando se está olvidando una regla, no escucha o habla fuerte.

● **Tarjeta verde - ¡Muy bien!** = Es un incentivo positivo → Saca la tarjeta verde cuando se ayuda, escucha, comparte y apoya al otro.

● **Tarjeta azul - ¡Solución!** = Una intención de paz → Saca la tarjeta azul cuando te peleaste o pasó algo feo y quieras solucionarlo.

### Cómo usar las tarjetas:

- Se pueden usar las tarjetas cuando se presenta o sucede algo que quieras transmitir.
- Las tarjetas no se usan para pelear ni acusar a nadie, se usan para pensar, arreglar o facilitar.
- Si te dan o te muestran una tarjeta roja o amarilla, no te enojés, piensa “¿qué puedo hacer para mejorar?”

### Ejemplo:

- Te doy una roja porque gritaste y eso no me gustó
- Te doy una verde porque me ayudaste a recoger los lápices
- Te doy una azul ¿podemos hablar?

### Reflexión:

- ¿Cómo se sintieron usando las tarjetas? ¿Aprendimos algo nuevo el día de hoy?

### Talleres número 1:

#### Centrado en comunicación asertiva

**Objetivo del taller:** Tiene como objetivo promover la expresión de ideas, deseos y emociones de manera adecuada, clara y respetuosa.

**Fundamentación:** Tomando de base las teorías de Alberti y Emmons (1970, 2017) ellos definen la asertividad como la manera para expresar aquellas ideas de manera clara con los demás, permitiendo esencialmente esa interacción de forma más justa y saludable; Albert Bandura (1977) afirma que desde la teoría del aprendizaje social permitirá que los niños y niñas por medio de la

observación y modelado de comportamientos fortalezcan las habilidades asertivas que propone Alberti y Emmons, además, no solo ellos sino que también Claude Steele (1988) refuerza en su teoría que la autoafirmación en conjunto con las demás, resalta con más fuerza que la comunicación asertiva fortalece la autoestima y la percepción de integridad del niño y niña en su diario vivir.

### **Taller 1.1:**

**Nombre:** “Mi voz cuenta la verdad”

**Objetivo:** Fortalecer la comunicación asertiva en los y las estudiantes de primero y segundo de primaria de una Escuela Rural de Caldas.

#### **Desarrollo de la actividad paso a paso:**

Se continua con la dinámica de las tarjetas.

**Introducción del taller y establecimiento de objetivos (5-10 mins):** Se presenta de manera breve el tema del taller y se establecen los objetivos de aprendizaje en un lenguaje apropiado para los niños.

#### **Saludo:**

“Hola buenas tardes chicos y chicas ¿cómo se encuentra el día de hoy?, les quiero contar que el día de hoy vamos a realizar una actividad muy divertida y espero que lo disfruten bastante. Antes de comenzar con la actividad que vamos a hacer todos hoy, quiero compartirles unos acuerdos de clase y unos elementos que serán útiles y que serán de ayuda para fomentar una sana convivencia y disposición del grupo ¿vale?”

#### **Organización:**

“Nos vamos a organizar todos en mesa redonda en donde nosotros podremos realizar la actividad de calentamiento previo, en la cual nos permitirá estar activos y concentrados para así poder realizar la actividad central que se tiene propuesta”.

**Calentamiento (5-10 mins):** Se comienza con una actividad atractiva de rompe hielo como un tingo tingo tango “al que le caiga que diga algo que le gusta” para energizar a los estudiantes y crear un ambiente divertido.

**Tabla 9 Tarjetas de escenarios y tarjetas de emociones**

Tarjetas de escenarios	Tarjetas de emociones
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un amigo te quitó un lápiz sin pedirlo.</li> <li>2. Una amiga o amigo no vino al colegio y te sientes solo/a en el recreo.</li> <li>3. El profesor pidió que pases al frente a leer y sentiste que te temblaban las manos.</li> <li>4. Un compañero te ofreció compartir su merienda, pero tenía algo que no te gusta nada.</li> <li>5. Tu equipo ganó el juego de educación física y todos celebraron tu participación.</li> </ol>	<p>Alegría, tristeza, furia, temor, desagrado</p>

(Elaboración propia)

**Actividad central (30 mins):** A partir de ilustraciones con escenarios variados dentro del salón de clases o el colegio en general, los niños y las niñas relacionarán sus emociones, de manera adecuada, respetuosa y clara, por medio de la voz y la comunicación como la herramienta para afrontar las situaciones asertivamente. Estas emociones estarán disponibles por medio de unas tarjetitas.

**Materiales:** Tarjetas ilustradas con escenarios variados y tarjetas con emociones, cinta de enmascarar.

**Reflexión final (10-15 mins):** Al finalizar los niños y niñas tendrán un espacio para conversar sobre cómo se sintieron en la actividad. Realizar una sección de preguntas abiertas para animarlos a conectar la actividad y sus propias vidas.

**Cierre (5-10 mins):** Resumir los aprendizajes clave de la sesión.

**Taller 1.2:**

**Nombre:** “Semáforo de las emociones”

**Objetivo:** El objetivo de esta actividad es promover en los niños que puedan expresar sus ideas, sus deseos y sus emociones de manera clara, con mucho respeto hacia los otros haciendo uso de la comunicación asertiva como herramienta clave para dialogar.

**Desarrollo de la actividad paso a paso:**

Se continua con la dinámica de las tarjetas.

**Introducción del taller y establecimiento de objetivos (5-10 mins):** Se presenta de manera breve el tema del taller y se establecen los objetivos de aprendizaje en un lenguaje apropiado para los niños.

**Saludo:**

“Hola buenas tardes chicos y chicas ¿cómo se encuentra el día de hoy?, les quiero contar que el día de hoy vamos a realizar una actividad muy divertida y espero que lo disfruten bastante. Antes de comenzar con la actividad que vamos a hacer todos hoy, quiero compartirles unos acuerdos de clase y unos elementos que serán útiles y que serán de ayuda para fomentar una sana convivencia y disposición del grupo ¿vale?”

**Organización:**

“Nos vamos a organizar todos en mesa redonda en donde nosotros podremos realizar la actividad de calentamiento previo, en la cual nos permitirá estar activos y concentrados para así poder realizar la actividad central que se tiene propuesta”.

**Calentamiento (5-10 mins):** Se comienza con “el conde Simón” <https://www.youtube.com/watch?v=GCgotn1dNEc&pp=0gcJCYQJAYcqIYzv> para energizar a los estudiantes y crear un ambiente divertido. **(A la lata al latero a la hija del chocolatero, al pin al pon a la hija del conde Simón).**

**Actividad central (30 mins):** Se verá el video del cuento "El puercoespín chiquitín" de Anna Karen Guzmán Espinosa <https://www.youtube.com/watch?v=zQ9HssC9j8g>, a partir de lo anterior se le explicará a los niños cómo cada color representa una emoción correspondiente (**amarillo = alegría**, **rojo = rabia**, **azul = tristeza**, **verde = calma**, **negro = miedo**), y luego se le realizan las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sienten hoy?
- ¿Qué color creen que los representa?
- ¿Cómo se lo expresas a tus compañeros con palabras?
- ¿Cómo se lo expresarías con gestos?
- A tus compañeros que los representa el color rojo, ¿qué les dirías?
- A tus compañeros que los representa el color azul, ¿qué les dirías?
- A tus compañeros que los representa el color negro, ¿qué les dirías?

Para esta actividad en específico vamos hacer uso de las tarjetas de la convivencia y estás representarán los colores de un semáforo (**rojo**, **amarillo** y **verde**) y explicar el significado de cada una:

**Rojo:** estoy enojado/a

**Amarillo:** tengo dudas, no estoy seguro/a

**Verde:** estoy tranquilo/a

**Cada niño recibe una de las situaciones cotidianas:**

- “Alguien me empujó”
- “Me pidieron un lápiz que yo estoy usando”
- “Quiero decir que no quiero jugar ahora”
- “Alguien te felicitó por tu cumpleaños en clase”
- “Hice sentir mal a un compañero y le pido disculpas”

Ellos deberán usar las tarjetas de la convivencia para representar cómo se sienten y luego decir en voz alta cómo comunicarían eso de manera respetuosa, por ejemplo: "Uso la tarjeta roja porque me empujaste. Por favor no lo hagas, me duele”.

**Materiales:** Tarjetas sobre la situación cotidiana y las tarjetas de la convivencia que representan el semáforo.

**Reflexión final (5 mins):** Al finalizar los niños y niñas tendrán un espacio para conversar sobre cómo se sintieron en la actividad. Realizar una sección de preguntas abiertas para animarlos a conectar la actividad y sus propias vidas.

**Cierre (8-9 mins):** Al finalizar la actividad central se va a jugar al teléfono asertivo, esta actividad de cierre se hará en grupos, un niño dice una frase con tono amable y respetuoso, y los demás la repiten hasta llegar al final. Se evalúa si la frase llegó igual. Luego, cada niño dibuja una situación donde logró decir lo que sentía de manera respetuosa.

## **Talleres número 2:**

### **Centrado en cooperación**

**Objetivo del taller:** Fomentar en los niños y niñas el trabajo en equipo y al mismo tiempo la valoración del esfuerzo en conjunto tanto dentro del aula como fuera de la misma.

**Fundamentación:** Tomando de base la teoría del aprendizaje cooperativo que propone Johnson & Johnson (1999) permitirá el mejoramiento del rendimiento y las relaciones entre sus pares, dando como vía la adquisición del conocimiento y desarrollar esta habilidad social a través de la cooperación grupal.

### **Taller 2.1:**

**Nombre:** “La carrera de relevos con retos cooperativos: Challenger partners”

**Objetivo:** Promover la cooperación entre los y las estudiantes de primero y segundo de primaria de una Escuela Rural de Caldas.

### **Desarrollo de la actividad paso a paso:**

Se continua con la dinámica de las tarjetas.

**Introducción del taller y establecimiento de objetivos (5-10 mins):** Se presenta de manera breve el tema del taller y se establecen los objetivos de aprendizaje en un lenguaje apropiado para los niños.

**Saludo:**

“Hola buenas tardes chicos y chicas ¿cómo se encuentra el día de hoy?, les quiero contar que el día de hoy vamos a realizar una actividad muy divertida y espero que lo disfruten bastante. Antes de comenzar con la actividad que vamos a hacer todos hoy, quiero compartirles unos acuerdos de clase y unos elementos que serán útiles y que serán de ayuda para fomentar una sana convivencia y disposición del grupo ¿vale?”

**Organización:**

“Nos vamos a organizar todos en el patio y nos vamos a distribuir en grupos de 4 o 6 niños y niñas y cada grupo va estar representado por un color (equipo azul, equipo verde y equipo rojo); luego de organizarnos en los grupos vamos a realizar una actividad de calentamiento antes de iniciar con la actividad principal que vamos a realizar el día de hoy en el patio”.

**Calentamiento (5-10 mins):** Se comienza con una actividad llamada la “telaraña”, la tripa de pollo (cuerda) cada uno de los niños y niñas se sientan en círculo, y cada niño lanza la tripa de pollo (cuerda) a otro diciendo su nombre y algo que le guste, por ejemplo: "Soy Sofía y me gusta el helado", cada uno de los niños y niñas sostiene un extremo y se forma una red visible.

**Reflexión:** "¿Qué pasa si uno suelta la cuerda? ¿Qué pasa si todos cooperamos y nos apoyamos?" Esto permitirá energizar a los estudiantes y crear un ambiente divertido y cooperativo.

**Introducción del taller y establecimiento de objetivos (5-10 mins):** Se presenta de manera breve el tema del taller y se establecen los objetivos de aprendizaje en un lenguaje apropiado para los niños.

**Actividad central (30 mins):** Se les solicita a los niños que conformen equipos de 4 a 6 niños y niñas, y que acuerden un nombre para el equipo y un slogan o un sonido que los represente como equipo, se realizará un circuito en el patio de la escuela con estaciones de cooperación, eso quiere decir que en cada espacio del patio van a ver elementos y actividades:

- Llevar una pelota entre dos usando sólo las espaldas **(en el camino que se forma con los lazos y los conos harán un circuito de 3- 4 rondas, con un total de tiempo de 6 a 9 mins aproximadamente).**
- Armar una palabra con letras recortadas y guardadas en bolsitas correspondientes al color del equipo en el que se encuentran repartidas por el patio **(luego de finalizar el circuito pasarán a la siguiente base y buscarán en el patio la bolsita**

con el color de cada equipo, tendrán un total de tiempo de 10 mins aproximadamente para armar la palabra).

- Dibujar un animal por partes, cada niño hace una parte sin ver lo que hizo su compañero (en una hoja de block doblada cada niño dibujará una parte del cuerpo del animal que al unir las hojas armen la figura como si fuera un rompecabezas, contarán con un tiempo estimado de 10 mins aproximadamente).

❖ **Reglas:** Nadie puede avanzar si todos los del grupo no terminan su parte.

**Materiales:** Elementos deportivos de la escuela (conos, pelotas, lazos para marcar el circuito), cartulina con la palabra a armar (**equipo, compañero, unión**), hojas de papel carta para hacer los dibujos, colores.

**Reflexión final (10-15 mins):** Se le solicitará a los niños y niñas que dibujen a su equipo haciendo lo que más le gustó de trabajar juntos como equipo.

## **Taller 2.2:**

**Nombre:** “Creemos algo juntos en equipo”

**Objetivo:** El objetivo de esta actividad es fomentar en los niños el trabajo en equipo permitiendo fortalecer los valores de la empatía y el respeto por los demás para afrontar obstáculos que requieran de un trabajo colectivo en equipo.

### **Desarrollo de la actividad paso a paso:**

Se continua con la dinámica de las tarjetas.

**Introducción del taller y establecimiento de objetivos (5-10 mins):** Se presenta de manera breve el tema del taller y se establecen los objetivos de aprendizaje en un lenguaje apropiado para los niños.

### **Saludo:**

“Hola buenas tardes chicos y chicas ¿cómo se encuentra el día de hoy?, les quiero contar que el día de hoy vamos a realizar una actividad muy divertida y espero que lo disfruten bastante. Antes de comenzar con la actividad que vamos a hacer todos hoy, quiero compartirles unos acuerdos de clase y unos elementos que serán útiles y que serán de ayuda para fomentar una sana convivencia y disposición del grupo ¿vale?”

**Organización:**

“Nos vamos a organizar todos en mesa redonda en donde nosotros podremos realizar la actividad de calentamiento previo, en la cual nos permitirá estar activos y concentrados para así poder realizar la actividad central que se tiene propuesta”.

**Calentamiento (5-10 mins):** Se comienza con una actividad atractiva de rompe hielo llamada “jugo de limón” (**Jugo de limón, vamos a jugar. Tomados de las manos, vamos a girar. En cualquier momento, todo cambiará. Si no estás atento, solo quedarás...**)

<https://www.youtube.com/watch?v=1b9rp4QhRF8#:~:text=Letra:%20Jugo%20de%20Lim%C3%B3n%20Jugo%20de%20lim%C3%B3n,a%20jugar%20el%20que%20quede%20solo%20solo>,

por medio de esta actividad de rompe hielos permitirá no solo energizar a los niños y niñas creando un ambiente divertido y cooperativo, sino que los preparará para la actividad de trabajo en equipo.

**Actividad central (25 mins):** En pequeños grupos de 4 o 6 niños y niñas, deberán armar un rompecabezas, el objetivo de este es que cada niño o niña entre ellos se asignen un rol de líder y en conjunto cada niño y niña del grupo tendrá un rol específico (**pasar las piezas, armar, coordinador, supervisor, guardián del tiempo**).

**Tabla 10 Roles**

<b>Rol</b>	<b>Tarea</b>
Proveedor	pasar las piezas
Coordinador	Promueve la participación del grupo
Supervisor	Promover el respeto y la escucha en el grupo
Guardián del tiempo	Está pendiente de la administración del tiempo
Observador	Lo que le llama la atención del trabajo en equipo
Mediador	Promueve la sana convivencia en el grupo y la solución armónica de conflictos

**(Elaboración propia)**

➤ **En caso de que sean cuatro se priorizan los roles de:**

Proveedor, coordinador, guardián del tiempo y mediador.

**Materiales:** Rompecabezas.

**Reflexión final (10-15 mins):** Al finalizar los niños y niñas que tuvieron el rol de observadores tendrán el espacio de una mesa redonda para preguntarles "¿qué fue lo más fácil de trabajar en grupo? ¿y lo más difícil?".

**Cierre (15mins):** se les propone que dibujen a su equipo haciendo lo que más le gustó de trabajar juntos como equipo.

**Talleres número 3:**

**Centrado en resolución de conflictos:**

**Objetivo del taller:** Tiene como objetivo enseñar a los niños y niñas de primero y segundo de primaria diferentes estrategias pacíficas frente a desacuerdos cotidianos tanto dentro del aula como fuera del aula.

**Fundamentación:** Tomando de base la teoría de Eisenberg él propone que el desarrollo temprano de la resolución de conflictos favorece enormemente no solo la regulación emocional, sino que también favorece a la prevención de violencia (Eisenberg et al., 2006), además es una estrategia de suma importancia para el trabajo en el aula e incentiva un vínculo entre la enseñanza explícita y el modelado, como lo proponen en sus teorías Alberti y Emmons (2017, 1970) y Albert Bandura (1977) en sus estudios.

**Taller 3.1:**

**Nombre:** “El semáforo de los conflictos: Juguemos al Daily Bugle con Peter Parker”

**Objetivo:** El objetivo de esta actividad es que los niños por medio de una herramienta que se constituye de tres sencillos pasos como los colores de un semáforo, puedan resolver situaciones que los conflictúan tanto dentro como fuera del aula y que les permita implementarlo como una estrategia para su vida personal.

**Desarrollo de la actividad paso a paso:**

Se continua con la dinámica de las tarjetas.

**Introducción del taller y establecimiento de objetivos (5-10 mins):** Se presenta de manera breve el tema del taller y se establecen los objetivos de aprendizaje en un lenguaje apropiado para los niños.

**Saludo:**

“Hola buenas tardes chicos y chicas ¿cómo se encuentra el día de hoy?, les quiero contar que el día de hoy vamos a realizar una actividad muy divertida y espero que lo disfruten bastante. Antes de comenzar con la actividad que vamos a hacer todos hoy, quiero compartirles unos acuerdos de clase y unos elementos que serán útiles y que serán de ayuda para fomentar una sana convivencia y disposición del grupo ¿vale?”

**Organización:**

“Nos vamos a organizar todos en mesa redonda en donde nosotros podremos realizar la actividad de calentamiento previo, en la cual nos permitirá estar activos y concentrados para así poder realizar la actividad central que se tiene propuesta”.

1. (De acuerdo con la cronología del Universo Marvel, el periódico ficticio Daily Bugle apareció por primera vez en Marvel Mystery Comics #18 (1941). Más de dos décadas después, Spider-Man/Peter Parker fue creado por Stan Lee y Steve Ditko, realizando su debut en Amazing Fantasy #15 (1962). Desde el primer número de la serie The Amazing Spider-Man (1963), Parker comienza a trabajar para el Daily Bugle como fotógrafo independiente, estableciendo una relación narrativa fundamental entre el personaje y este medio de comunicación.)

**Calentamiento (5-10 mins):** Se comienza con una actividad atractiva de rompe hielo cualquiera de las dos cómo “el nudo humano” o “la isla desierta de necesidades”, esto con el fin de energizar a los estudiantes y crear un ambiente divertido y acorde al taller a realizar.

**Actividad central (30 mins):** En el tablero se realizará un dibujo de un edificio parecido al Daily Bugle que es un edificio de imprenta de periódico, en cada planta del edificio se va a colocar un semáforo impreso y allí se encontrará una problemática conflictiva que suceda en la escuela, en un grupo pequeño de 4 o 6 niños y niñas aproximadamente, se plantea que cada grupo se parará por turnos y analizará la problemática conflictiva haciendo uso de los colores del semáforo (● **Alto (identificar el problema)**, ● **Piensa (qué puedes hacer para solucionarlo, cómo se siente el otro)**, ● **Actúa (elige la mejor solución)**).

**Materiales:** Impresiones de un semáforo, marcadores borrables para tablero, tarjetas de las problemáticas conflictivas que suceden en la escuela).

**Reflexión final (10-15 mins):** Al finalizar los niños y niñas tendrán un espacio para conversar sobre cómo se sintieron en la actividad. Realizar una sección de preguntas abiertas para animarlos a conectar la actividad y sus propias vidas.

**Cierre (5-10 mins):** Resumir los aprendizajes clave de la sesión.

### **Taller 3.2:**

**Nombre:** Los superhéroes de la paz.

**Objetivo:** El objetivo de esta actividad es que los niños y niñas aprendan a identificar situaciones que los conflictúan tanto dentro como fuera del aula, y a buscar soluciones pacíficas en grupo, reforzando la empatía, la comunicación asertiva y la cooperación.

#### **Desarrollo de la actividad paso a paso:**

Se continua con la dinámica de las tarjetas.

**Introducción del taller y establecimiento de objetivos (5-10 mins):** Se presenta de manera breve el tema del taller y se establecen los objetivos de aprendizaje en un lenguaje apropiado para los niños.

**Saludo:**

“Hola buenas tardes chicos y chicas ¿cómo se encuentra el día de hoy?, les quiero contar que el día de hoy vamos a realizar una actividad muy divertida y espero que lo disfruten bastante. Antes de comenzar con la actividad que vamos a hacer todos hoy, quiero compartirles unos acuerdos de clase y unos elementos que serán útiles y que serán de ayuda para fomentar una sana convivencia y disposición del grupo ¿vale?”

**Organización:**

“Nos vamos a organizar todos en mesa redonda en donde nosotros podremos realizar la actividad de calentamiento previo, en la cual nos permitirá estar activos y concentrados para así poder realizar la actividad central que se tiene propuesta”.

**Calentamiento (5-10 mins):** Se comienza con una actividad de rompe hielo llamado “cambio de lugar si...”, la actividad consiste en que se dicen frases relacionadas con emociones o conflictos, por ejemplo: “cambio de lugar si alguna vez te has enojado porque un amigo no compartió un juguete”, o “cambio de lugar si alguna vez resolviste un problema hablando con calma con otro compañero”; esto genera un espacio de reflexión y dinamismo a la actividad.

**Actividad central (30 mins):** Durante la actividad llamada escudo de paz, los niños y niñas se organizarán en subgrupos de cuatro a cinco integrantes. A cada grupo se le entrega una cartulina blanca en forma de escudo junto con materiales para decorarlo de la manera más creativa. La tarea consiste en que, sobre el escudo escriban o dibujen tres poderes que caracterizan a un superhéroe de la paz, donde se vincule la resolución pacífica de conflictos tales como: escuchar al otro, expresar lo que se piensa con respeto y buscar una solución que beneficie a todos por igual. Al terminar de decorar el escudo y coloquen los tres poderes que caracterizan a un superhéroe de la paz, a cada subgrupo reciben una imagen donde se muestra una situación de conflicto cotidiano dentro del entorno escolar, por ejemplo: “un compañero no quiere compartir los colores” o “dos estudiantes desean ocupar el mismo puesto” o “alguien utiliza un apodo para burlarse de otro compañero”. A partir de esas situaciones, los subgrupos deben de brindar la solución del conflicto haciendo uso de los poderes del superhéroe de la paz de sus escudos.

**Materiales:** Cartulina blanca en forma de escudo, colores, marcadores, stickers, imágenes impresas de los conflictos comunes dentro y fuera del aula.

**Reflexión final (10-15 mins):** Al finalizar los niños y niñas tendrán un espacio para conversar sobre cómo se sintieron en la actividad. Realizar una sección de preguntas: ¿qué poder del superhéroe de la paz te gustó más?, ¿cómo podemos usar esos poderes en el recreo o en clase? y ¿qué aprendiste de tus compañeros en la actividad?.

**Cierre (5-10 mins):** Resumir los aprendizajes clave de la sesión.

## Bibliografía

- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (2017). *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships*. Impact Publishers.
- Alvarado, C., & Garrido, F. (2008). *Psicología de Grupos: Teoría y Aplicación*. Thomson Learning.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Camilloni, A. R. (2007). *Tareas de enseñanza y condiciones para el aprendizaje*.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- C.E.R EL Cano. (s. f.). <https://cerelcano.edu.co/index/institucional.php>
- Elias, M. J., Gara, M., Schuyler, T., Brandon-Muller, L. R., & Sayette, M. A. (1991). Impact of a preventive social problem solving intervention on children's coping with middle-school stressors. *American Journal of Community Psychology*, 19(4), 489-504.

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erikson, E. H. (1968). Identity, Youth, and Crisis. W. W. Norton & Company.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.
- Gutiérrez, G. (2002). Metodología de Talleres Reflexivos. Editorial Psicológica.
- Hargie, O. (2006). Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice (4th ed.). London: Routledge.
- Hargie, O. (2006). The Handbook of Communication Skills. Routledge.
- Harter, S. (1999). The Construction of the Self: A Developmental Perspective. Guilford Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall.
- Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. Jossey-Bass.
- Muñoz, J., & Rodríguez, C. (2006). Promoción de la salud en la escuela: Estrategias y herramientas. Editorial Psicológica.
- Noddings, N. (2002). Starting at Home: Caring and Social Policy. University of California Press.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (1986). Carta de Ottawa para la promoción de la salud. OMS.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (1999). Partners in Life Skills Education: Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting.

Parra Espitia, L. S., Cardona Isaza, A. J., Toro Vélez, S., Torres Escobar, G. A., Martínez Correa, R., & Morales Arrieta, D. M. (2021). Habilidades para la vida: Aproximaciones conceptuales. Universidad Católica Luis Amigó.

Piaget, J. (1954). The construction of reality in the child. (M. Cook, Trans.).

Piaget, J. (1954). The child's conception of number. *Journal of Consulting Psychology*, 18(1), 76.

Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. Viking Press.

Quiroz, A., Velásquez, Á. M., García, B. E., & González, S. P. (s.f.). *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa*.

Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Puddledancer Press.

Santrock, J. W. (2019). *Child Development*. McGraw-Hill Education.

Satir, V. (1983). *The New Peoplemaking*. Science and Behavior Books.

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

UNICEF. (2017). Habilidades para la vida. Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Winnicott, D. W. (1971). Realidad y juego.

Zambrano, A. (2007). La lúdica como posibilidad de desarrollo humano.

## **Anexos - implementación metodológica**

### **Análisis de la realización del primer taller de comunicación asertiva antes de vacaciones y después de grado primero:**

En el desarrollo inicial de la actividad orientada a la comunicación asertiva, implementada antes del período vacacional con el grado primero, se observó una participación activa por parte del grupo. El estudiantado siguió en su mayoría las consignas propuestas, vinculándose en las dinámicas y acogiendo las normas establecidas, especialmente en lo relacionado con el uso de las tarjetas de convivencia. No obstante, se registraron momentos de dispersión y falta de atención sostenida a las instrucciones, aunque dichos aspectos no impidieron la ejecución completa de la actividad.

En la segunda aplicación de la estrategia, realizada tras el receso académico y con el propósito de identificar avances, se evidenció una mejoría discreta en la participación y el cumplimiento de consignas. Sin embargo, también se presentaron episodios de desatención, conductas oposicionales y expresiones verbales inadecuadas. Ante estas situaciones, fue necesario reorientar la dinámica desde un enfoque de comunicación asertiva, lo cual contribuyó a que posteriormente emergieran prácticas de trabajo cooperativo y un desempeño más ajustado a los objetivos de la intervención, tanto en la interacción grupal como individual.

El análisis de ambas experiencias permitió constatar la presencia de elementos propios de la comunicación asertiva, entendida, según Alberti y Emmons (2017), como la capacidad de expresar pensamientos, emociones y necesidades de manera clara, directa y respetuosa. Si bien el componente del respeto hacia los otros se identificó como un aspecto susceptible de fortalecimiento, la actividad favoreció interacciones más equitativas y relaciones socioemocionales más saludables.

De acuerdo con los planteamientos de Bandura (1977), el proceso de observación y modelado de conductas entre pares facilitó la incorporación de actitudes positivas en el grupo, evidenciándose en la forma en que las y los estudiantes ajustaron progresivamente sus comportamientos en función de la dinámica colectiva.

Finalmente, la experiencia corroboró la relevancia de la cooperación en contextos educativos, en concordancia con lo señalado por Johnson y Johnson (1999), quienes destacan que el trabajo colaborativo potencia tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades sociales. Esto se observó de manera particular en la actividad libre organizada por los

propios estudiantes, la cual constituyó un espacio de aprendizaje cooperativo y fortalecimiento de competencias socioemocionales.

**Análisis de la realización del primer taller de comunicación asertiva con el grado segundo:**

El desarrollo de la actividad de comunicación asertiva con el grado segundo presentó algunas dificultades iniciales, dado que se observó dispersión grupal y, en ciertos momentos, falta de atención por parte de algunos estudiantes. No obstante, con el acompañamiento de la docente titular fue posible redirigir la dinámica y mantener la continuidad del ejercicio.

Durante la aplicación se evidenció que varios niños y niñas participaron de manera activa, mostrando comprensión en el uso de las tarjetas de convivencia, tanto en relación con las emociones como con los escenarios propuestos. A partir de esta herramienta, lograron identificar y expresar sus propias emociones, así como reconocer las de sus compañeros y compañeras, alcanzando el propósito central de la actividad.

En una primera fase, la dispersión constituyó un obstáculo; sin embargo, la docente, a través de estrategias de comunicación asertiva, entendida según Alberti y Emmons (1970) como la expresión clara, honesta y respetuosa de las necesidades, consiguió que el grupo retomara la calma y pudiera avanzar en el proceso. De manera complementaria, de acuerdo con Bandura (1977), la observación y el modelado de comportamientos contribuyeron a que los estudiantes prestaran mayor atención tanto a la docente como al facilitador, favoreciendo la continuidad del taller.

De igual forma, siguiendo los planteamientos de Johnson y Johnson (1999), la cooperación se constituyó en un elemento central durante el taller, manifestándose en la repartición de materiales, el diálogo y la interacción mediante el juego. La utilización de imágenes y situaciones cotidianas promovió la comprensión de las experiencias emocionales propias y ajenas, lo que facilitó la resolución de conflictos y el desarrollo de estrategias de negociación.

Asimismo, Steele (1988) resalta que la comunicación asertiva y la cooperación inciden de manera positiva en la autoestima y la integridad personal, aspectos que se identificaron en la medida en que los estudiantes lograron expresar y reconocer emociones sin temor a juicios o reprimendas. De manera complementaria, lo señalado por Harter (1999) respecto a la cooperación grupal e individual se vio reflejado en la posibilidad de que los participantes fortalecieran la confianza en sus capacidades emocionales y sociales.

En conclusión, a pesar de las dificultades iniciales, la implementación del taller con el grado segundo permitió alcanzar los objetivos planteados, promoviendo la comunicación asertiva, la cooperación, el reconocimiento y la validación de las emociones, así como el fortalecimiento de la autoestima en el grupo participante.

**Análisis de la realización del segundo taller de comunicación asertiva con el grado primero y segundo (prueba piloto):**

En el desarrollo del segundo taller de comunicación asertiva se identificaron dificultades en el manejo grupal, especialmente en el cumplimiento de los acuerdos establecidos antes de iniciar la actividad. Estas dificultades incidieron en el clima del taller, ya que se observaron episodios de falta de escucha y ausencia de respeto hacia las intervenciones de los compañeros y del facilitador.

De acuerdo con Alberti y Emmons (2017), la comunicación asertiva implica expresar opiniones, emociones y necesidades de manera clara y respetuosa. En contraste con este planteamiento, en algunos momentos no se evidenció la aplicación de dichas pautas, lo que limitó el desarrollo óptimo de la actividad. No obstante, también se observó que parte del grupo intentó mantener el respeto y la escucha activa, elementos que habían sido enfatizados en el encuadre inicial del taller.

En coherencia con lo propuesto por Johnson y Johnson (1999), la cooperación favorece la adquisición de habilidades sociales y motiva la participación plena en la dinámica grupal. Durante el taller, esta se presentó de manera parcial, dado que mientras algunos estudiantes se vincularon con disposición, otros mostraron desinterés o expresaron un estado de ánimo bajo debido a situaciones personales que el niño y niña me hicieron saber al instante antes de la realización del taller, lo que dificultó su participación. Dichas manifestaciones emocionales, aunque representaron un reto, resultaron pertinentes para la identificación del estado socioemocional de los niños y niñas a través de la estrategia del semáforo de emociones.

Si bien el taller no alcanzó a desarrollarse en su totalidad, la observación permitió evidenciar la importancia de continuar trabajando en el fortalecimiento de la comunicación asertiva, la cooperación y el reconocimiento de las emociones como ejes fundamentales para mejorar la convivencia y la dinámica grupal en futuras actividades.

### **Análisis de la realización del tercer taller de cooperación con el grado primero y segundo:**

En el ejercicio de cooperación realizado con los grupos de primero y segundo grado por separado, se tomaron como referencia los principios del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson (1999), que incluyen la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora, el desarrollo de habilidades sociales y el procesamiento grupal. Se buscó fomentar el trabajo en equipo, la cohesión grupal y la cooperación en la resolución de conflictos, promoviendo un diálogo asertivo basado en la teoría de Alberti y Emmons (2017), que enfatiza la importancia de expresar opiniones y necesidades de manera respetuosa.

A pesar de las dificultades que surgieron, se observó una buena cohesión grupal, una buena relación entre los estudiantes y una interacción positiva con el facilitador. Se procuró crear un ambiente donde los estudiantes se sintieran seguros para expresar sus emociones y necesidades, fomentando la honestidad y el respeto mutuo, elementos clave de la comunicación asertiva según Alberti y Emmons (2017).

Basándonos en las teorías de ambos autores, se logró crear un ejercicio cooperativo más ameno y dinámico, que permitió construir un espacio de actividad agradable y observar una resolución interesante en relación con la cooperación grupal. Se pudo apreciar cómo los estudiantes aplicaron habilidades sociales para interactuar de manera plena, demostrando una comprensión básica de los principios de cooperación y asertividad.

Este taller permitió observar, de manera práctica, la importancia de integrar los principios del aprendizaje cooperativo y la comunicación asertiva en actividades educativas. Al promover la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y el respeto mutuo, se puede crear un ambiente de aprendizaje más efectivo y enriquecedor para los estudiantes.

### **Análisis de la realización del cuarto taller de cooperación con el grado primero y segundo:**

En este taller de cooperación grupal, se observó cómo los participantes trabajaron en equipo, compartiendo sus diversas opiniones y aplicando la comunicación asertiva en el taller. Se tomaron como referencia los principios del aprendizaje cooperativo que propone Johnson y Johnson (1999), incluyen la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora, el desarrollo de habilidades sociales y el procesamiento grupal, además, se promueve

el diálogo asertivo basado en la teoría que propone Alberti y Emmons (2017), que enfatiza la importancia de expresar opiniones y necesidades de manera respetuosa.

Durante la realización de rompecabezas, los integrantes asumieron roles específicos, como facilitador, observador, encargado de las fichas y generador de ideas creativas.

Se evidenciaron rasgos de cooperación, destacando la distribución de roles y la interacción entre los participantes. Se pudieron observar aquellas habilidades socioemocionales en desarrollo como la comunicación asertiva, la cooperación, la empatía y el respeto.

La dinámica del taller permitió apreciar la importancia del trabajo en equipo en la consecución de metas comunes. Al promover la participación activa y la distribución de responsabilidades, se fomentó un ambiente de colaboración y aprendizaje mutuo.

### **Análisis de la realización del quinto taller de cooperación con el grado primero y segundo:**

En primer y segundo grado, durante el desarrollo del taller “El semáforo de los conflictos: Juguemos al Daily Bugle con Peter Parker”, se observaron avances en la identificación y manejo de los desacuerdos. Inicialmente, varios estudiantes respondieron de forma impulsiva ante las problemáticas planteadas; sin embargo, a medida que comprendieron la secuencia del semáforo —alto, piensa y actúa— comenzaron a demostrar una mayor autorreflexión antes de actuar. Este cambio de respuesta comportamental se alinea con los postulados de Bandura (1977), quien resalta la importancia del aprendizaje vicario y el modelado en el desarrollo de habilidades sociales. Al observar las intervenciones guiadas de sus compañeros, algunos niños replicaron conductas más asertivas, optando por proponer soluciones dialogadas en lugar de reaccionar con frustración.

Durante el ejercicio, se evidenciaron indicios de regulación emocional, especialmente cuando los estudiantes fueron capaces de detenerse y expresar sus emociones en voz alta antes de buscar una solución. Este proceso refleja lo que Eisenberg et al. (2006) denomina el desarrollo temprano de la autorregulación como una vía para prevenir respuestas violentas y favorecer la empatía. A su vez, los momentos de cooperación grupal se convirtieron en oportunidades para consolidar habilidades de comunicación asertiva, tal como plantean Alberti y Emmons (2017), quienes sostienen que expresar las ideas con claridad y respeto fortalece el vínculo social y el sentido de pertenencia.

### **Análisis de la realización del sexto taller de cooperación con el grado primero y segundo:**

En primer y segundo grado, el desarrollo del taller “Los superhéroes de la paz” reveló un avance notorio en la interiorización de estrategias pacíficas para afrontar conflictos. Desde el inicio de la actividad, los grupos mostraron entusiasmo al crear sus escudos y definir los “poderes” de sus superhéroes, lo que favoreció una participación activa y cooperativa. Durante la puesta en práctica de las situaciones conflictivas, los estudiantes recurrieron de manera espontánea al diálogo y a la búsqueda de acuerdos, demostrando un pensamiento más organizado y lógico. Este comportamiento coincide con lo expuesto por Piaget (1970) en la etapa de las operaciones concretas, donde los niños desarrollan la capacidad de analizar y tomar decisiones justas basadas en reglas compartidas.

Asimismo, se evidenciaron comportamientos de la empatía aplicada (Goleman, 1995), ya que varios estudiantes expresaron comprensión hacia las emociones de sus compañeros y propusieron soluciones que beneficiaban a todos sus compañeros. En consonancia con Vygotsky (1978), estas interacciones reflejan un aprendizaje social mediado, donde el trabajo en grupo actúa como un espacio de desarrollo de las habilidades socioemocionales. Además, al enfrentar las problemáticas de forma dialogada, los niños fortalecieron su capacidad de resolución cooperativa, en línea con la teoría del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson (1999), la cual destaca la importancia de la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida en la solución de conflictos.

Durante la reflexión final, se notaron expresiones de satisfacción y autovaloración, especialmente cuando los estudiantes identificaban el “poder” de escuchar o de hablar con respeto como el más importante para la paz. Este reconocimiento individual y colectivo fortalece lo que Eisenberg et al. (2006) señalan como la consolidación del juicio prosocial, que permite a los niños anticipar las consecuencias de sus acciones y elegir conductas orientadas al bienestar común. En conclusión, este taller permitió constatar que los estudiantes de segundo grado han logrado consolidar una resolución de conflictos más consciente y cooperativa, basada en la empatía, la comunicación asertiva y la regulación emocional, lo que evidencia un progreso significativo en su madurez socioemocional y en la cohesión del grupo dentro de la escuela.