

**FORTALECIMIENTO DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA MEDIANTE EL
DESARROLLO DE CUATRO HABILIDADES PARA LA VIDA EN LOS
ESTUDIANTES DE LA SECCIÓN 8-1 PERTENECIENTES A LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA MUNICIPAL INEM - LUIS DELFÍN INSUASTY RODRÍGUEZ –
PASTO.**

JOHANNA ALEXANDRA MIRAMAG RODRÍGUEZ

ÁNGELA NATALIA RODRÍGUEZ LÓPEZ

**Universidad de Nariño
Facultad de Ciencias Humanas
Programa de Psicología
San Juan de Pasto
2014**

**FORTALECIMIENTO DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA MEDIANTE EL
DESARROLLO DE CUATRO HABILIDADES PARA LA VIDA EN LOS
ESTUDIANTES DE LA SECCIÓN 8-1 PERTENECIENTES A LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA MUNICIPAL INEM - LUIS DELFÍN INSUASTY RODRÍGUEZ –
PASTO.**

JOHANNA ALEXANDRA MIRAMAG RODRÍGUEZ

ÁNGELA NATALIA RODRÍGUEZ LÓPEZ

ASESORA

Dra. Sonia Betancourth Zambrano

**Universidad de Nariño
Facultad de Ciencias Humanas
Programa de Psicología
San Juan de Pasto
2014**

NOTA DE RESPONSABILIDAD

Las ideas y conclusiones aportadas en el siguiente trabajo son responsabilidad exclusiva del autor.

Artículo 1ro del Acuerdo no. 324 de octubre 11 de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Sonia Betancourth Zambrano (Asesora)

Sandra Liliana Cárdenas (Jurado)

Jonnathan Harvey Narváez (Jurado)

San Juan de Pasto, Diciembre 2014

*Entre caminos que terminan y comienzan se renueva la vida cada día,
y al recorrer cada sendero las lágrimas brotan y las sonrisas me invaden,
festejando lo que fue y dejando partir aquello que ya no es,
cada momento es un regalo del ser supremo que me guía
es plausible por ello bendecir la vida y el ser del cual broto,
a ella no solo gratitud sino la promesa de ser cada vez mejor.
Más aun entre tanto no he estado sola,
el espejismo de una historia me acompaño
y poco a poco me abrígo el calor de extraños que tatuados en la piel llevo,
por ser un tesoro encontrado y perdido en un sueño,
risas, cantos que en el corazón llevo,
con la familia no se nace,
con ella se comparte, aprende y crece.
Esperanza y amor contruidos,
a la orilla de un encuentro sorpresivo.
Y a esos compañeros de encuentro matutino,
nada más queda brindarles mi amistad y recordarles lo que fuimos,
Para no olvidar lo que seremos.*

Natalia Rodríguez

A las huellas jamás caminadas y a las que quedan por caminar;

A las palabras dichas y a las olvidadas;

A la nostalgia de un tal vez y a la sensatez de un será;

A las verdades ocultas y las mentiras dichas...

... y sin más preámbulos, al final de sorpresivos comienzos.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN.....	3
OBJETIVOS.....	13
Objetivo General	13
Objetivos Específicos	13
MÉTODO	13
Enfoque Metodológico	13
Participantes.....	15
Técnicas de recolección de información.....	16
<i>Observación participante</i>	16
<i>Entrevista Semi-estructurada</i>	16
<i>Lluvia de Ideas por Tarjetas</i>	16
<i>Taller Investigativo</i>	17
Procedimiento	17
Plan de análisis.....	20
Elementos éticos y bioéticos.....	20
RESULTADOS	21
Iniciando el camino: Acercamiento a la población.....	22
Una mirada al contexto: Lectura de la convivencia en el aula de clase.....	22
Conociendo las realidades de la sección: Lectura de la convivencia en el aula de clase con relación a las HpV	23
<i>Manejo de Emociones (Ira)</i>	25
<i>Comunicación Asertiva</i>	26
<i>Empatía</i>	27
<i>Solución de Conflictos</i>	28
Mi vida, un conjunto de habilidades; nuestra convivencia, un encuentro entre realidades: Propuesta de intervención	29
Frente a una nueva realidad: Análisis del proceso.....	33

<i>Manejo de Emociones (Ira)</i>	33
<i>Comunicación Asertiva</i>	35
<i>Empatía</i>	36
<i>Solución de Conflictos</i>	37
Vivenciando cambios: Retroalimentación del proceso	38
DISCUSIÓN.....	40
CONCLUSIONES.....	52
RECOMENDACIONES	53
LIMITACIONES.....	54
REFERENCIAS	55
ANEXOS	61

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
<i>Figura 1. Modelo de investigación-acción para esta investigación.....</i>	15
<i>Figura 2. Esquema general de los resultados.</i>	21
<i>Figura 3. Esquema de la propuesta de intervención: “Mi vida, un conjunto de habilidades; nuestra convivencia, un encuentro entre realidades”</i>	30

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 <i>Procedimiento de la investigación</i>	18

RESUMEN

El presente trabajo de grado tuvo como objetivo el fortalecer la convivencia en el aula mediante el desarrollo de cuatro Habilidades para la Vida: manejo de la ira, comunicación asertiva, empatía, manejo de conflictos, en los estudiantes de la sección 8-1, pertenecientes a la Institución Educativa Municipal - Luis Delfín Insuasty Rodríguez - INEM –Pasto. Se utilizó la metodología cualitativa y en ella la investigación-acción.

Dentro de los resultados más significativos se evidenció el fortalecimiento de la convivencia entre estudiantes mediante el desarrollo de las cuatro Habilidades para la Vida mencionadas; concluyendo que estas contribuyen en la construcción de relaciones favorables. El manejar constructivamente las emociones y especialmente la ira, lograr comprender la postura de otros, comunicarse asertivamente y contemplar diferentes alternativas de solución de conflictos, son elementos que propician el espacio para interactuar desde el respeto y enriquecer los procesos de aprendizaje a partir de la diferencia, motivando a los estudiantes a redescubrir sus recursos en pro de interacciones positivas y de un escenario más armónico en el aula de clase.

Asimismo, la investigación contribuye a enriquecer y ampliar las lecturas desde la Psicología en torno a la temática de Convivencia Escolar y el trabajo con las Habilidades para la Vida como elemento que permite mejorar la convivencia en el aula y la posibilidad de que los estudiantes redescubran y fortalezcan su potencial.

Palabras clave: Convivencia Escolar, Convivencia en el aula, Habilidades para la Vida, Adolescencia

ABSTRACT

This degree work had the objective of strength the behavior in the classroom taking into account the develop of the four abilities for life: anger management, assertive communication, empathy, conflict management, with the students of 8-1 section, they belong to the Institution Educativa Municipal - Luis Rodríguez Delfin Insuasty Rodriguez - INEM -Pasto. The Qualitative methodology was used and the action research at the same time.

Among the most significant results it was evident the strengthening of the behavior among students by developing four life abilities; concluding that these contribute to the construction of favorable interactions. The deal constructively emotions, especially anger, achieving understand the position of others, communicate assertively and contemplate alternatives for conflict resolution. These are elements that give the opportunity to interact with respect and improve the learning process from the difference and encouraging students to rediscover their resources for positive interactions and a more harmonious scenario in the classroom.

The research helps to improve and expand the readings related with the theme Psychology School Coexistence and work with abilities for Life. This as an element that improves the coexistence in the classroom and give the possibility for students to rediscover their own potential.

Keywords: Coexistence School, Coexistence in the classroom, Life Skills, Adolescence.

INTRODUCCIÓN

En el presente documento se da a conocer el desarrollo del proceso investigativo teniendo en cuenta la síntesis de su problema de investigación y el marco de referencia utilizado en las diferentes fases del estudio.

Aristóteles afirma que *“el ser humano es un ser social por naturaleza”*; por tanto, el convivir con el otro se convierte en una realidad presente desde los comienzos de la humanidad a partir de la cual se espera la consolidación de convenciones que posibiliten un mejor vivir. Esta coexistencia, mediada por la subjetividad se constituye en eje articulador de interpretaciones frente a opiniones, intereses, posturas y demás manifestaciones del individuo, dando lugar a encuentros y desencuentros validados por cada historia de vida. Así pues, las dinámicas relacionadas con la convivencia se establecen como un factor definitivo en la interrelación de los individuos, frente a las cuales el imaginario cultural se centra en los factores que la afectan más no en sus principios fundamentales (Del Rey, Ortega y Feria, 2009), haciendo énfasis en la generación de respuestas rápidas y efectivas. Esta situación se constituye en una de las mayores barreras al momento de analizar y comprender ese complejo mundo del convivir, lo cual conlleva a concebir la convivencia desde un esquema generalizado de violencia y a dejar de lado, lo que Del Rey y cols. (2009) denominan, *“su naturaleza psicosocial de carácter positivo”* (p. 162).

En este sentido, las investigadoras concibieron a la convivencia como una relación en donde hay espacio para la pluralidad y la singularidad, lo cual permite la generación de convenciones sociales y culturales. En función de dichas convenciones, las interacciones se convierten en una fuente de tensión, dando lugar al conflicto (Batubenge, Mancilla y Panduro, s.f) que a su vez se torna en uno de los componentes fundamentales de las dinámicas convivenciales. Éste suele ser percibido generalmente desde una connotación negativa limitando su comprensión como un fenómeno facilitador para la identificación, desarrollo y potenciación de las capacidades y habilidades tanto en individuos como en colectividades. El resultado de dicha concepción es una polarización de posturas que conlleva al desencuentro con el otro y restringe el aprovechamiento de nuevas posibilidades y experiencias.

Por otro lado, diferentes contextos buscan vincularse en el estudio e intervención de las situaciones relacionadas con la convivencia, uno de estos es el educativo, en el cual se recepcionan y emergen diversos escenarios socio-culturales. En este, la convivencia escolar es entendida como un fenómeno aliado de los procesos académicos, con el fin de convertirse en un espacio en donde el aprendizaje y el autoconocimiento son puestos a disposición del otro, dando lugar a múltiples dinámicas de interacción entre individuos o grupos de la comunidad educativa desde sus diferencias y semejanzas. Dichas dinámicas traen implícita la fluctuación de tensiones que generan conflictos, los cuales pueden convertirse en un problema o en una oportunidad de transformación constructiva (Berra y Dueñas, s.f; Ministerio de Educación Gobierno de Chile, s.f y Tuvilla, s.f).

Desafortunadamente la mayoría de las investigaciones sobre convivencia y la forma de trabajarla en las instituciones educativas suelen enfocarse en las problemáticas que la alteran, reafirmando como lo plantea Chaux (2011), los imaginarios sociales que se tienen frente a ella y otorgando a las situaciones que la aquejan una participación confusa y guiada preponderantemente hacia la violencia, por lo cual se deja de lado el análisis de las dinámicas positivas que emergen en dicho contexto.

Desde este marco de referencia, las intervenciones en convivencia escolar- especialmente las trabajadas con los estudiantes- enfocan su ejercicio en la esfera correctiva y no en la enriquecedora, restringiéndose a la ejecución de acciones y búsqueda de resultados inmediatos como respuestas a las situaciones que alteran *“el orden establecido”* por las Instituciones Educativas. Este panorama limita la obtención de un impacto a largo plazo en los escolares, quienes se constituyen en el pilar fundamental de la ciudadanía activa.

En coherencia con lo anterior, en la ciudad de Pasto se han trabajado temáticas relacionadas con la convivencia escolar enfocadas en los factores que la afectan más que en sus fundamentos positivos, es decir se aborda la agresividad, la resolución de conflictos, la violencia, el acoso escolar y se resta importancia a la prevención y promoción del bienestar individual y colectivo. Vinculado a esto Benavides-Ceron (2013) hace referencia a la tipología de la conflictividad escolar identificada en ocho Instituciones Educativas de carácter oficial, en la que se encuentran: violencia física y verbal, problemas de

indisciplina, alcoholismo, pandillismo, agresividad, irrespeto y problemas de seguridad escolar. Estas situaciones se presentan con mayor recurrencia en los grados octavo y noveno, en estudiantes de edades entre los trece y quince años. Según lo encontrado por la autora, esta tipología es el resultado de factores presentes en dichas instituciones tales como: la intolerancia entre pares, el maltrato físico y psicológico, el consumo de sustancias psicoactivas, la conformación de pandillas, la rebeldía, el irrespeto, el facilismo y el autoritarismo. Este escenario evidencia una realidad social y cotidiana presente en algunos de los planteles educativos de esta ciudad, constituyéndose en una problemática que afecta a la comunidad educativa y en una demanda constante ávida de respuestas positivas y alentadoras. Al respecto, las propuestas para abordar la convivencia escolar son variadas, se ha trabajado desde la mitigación de la violencia escolar, la disminución de las conductas agresivas, la resolución de conflictos y el aprendizaje cooperativo, entre otros.

De esta manera, en el presente trabajo investigativo se consideró plausible acercarse a los fenómenos implicados en la convivencia escolar desde una óptica positiva, con el fin de contribuir a su desarrollo y fortalecimiento a partir de acciones enriquecedoras orientadas a potencializar los recursos personales necesarios para la buena convivencia, no obstante, es importante continuar los procesos enfocados en los diversos problemas que la afectan dada su complejidad y dinamismo.

En este orden de ideas, el gobierno de Colombia desde el año 2010, se ha preocupado por generar acciones que propendan por el desarrollo integral de los individuos, al respecto menciona: *“(...) del desarrollo de competencias básicas y ciudadanas como herramienta fundamental para formar al ciudadano que el país necesita (...) en el ejercicio de una ciudadanía activa, reflexiva, crítica y participativa, que conviva pacíficamente y en unidad”* (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p.1). En relación a estos planteamientos y a las nuevas exigencias de los escenarios educativos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ratificó la Ley 1620, *“por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”*. Esta Ley tiene como fin el priorizar la formación de los niños y jóvenes, buscando el desarrollo y fortalecimiento de habilidades encaminadas a mejorar las interacciones y la tolerancia frente a la diferencia (MEN, 2013).

Lo anterior se complementa con lo expuesto en el artículo 5, numeral 2 de la Ley General de Educación, en donde se plantea que uno de los fines de esta es “*la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad*” (Ley 115, 1994). Es así como Chaux a partir del 2004 inicia su labor investigativa focalizada en las competencias ciudadanas desde el ámbito democrático y ciudadano, con el propósito de trabajar en las Instituciones Educativas para disminuir los índices de violencia escolar. Análogo a esto, Figueroa (2013) señala que formar a niños y jóvenes para la ciudadanía supone ampliar las capacidades de expresión, discusión y discernimiento.

Se destaca que el acercamiento a la convivencia escolar se realiza prioritariamente desde la educación y la formación para la ciudadanía y la democracia, mientras que desde la Psicología el análisis y la intervención en dicha temática han sido escasos. Desde esta última se resalta que el trabajar con el modelo de *Habilidades para la Vida* (en adelante HpV) propuesto por la *Organización Mundial de la Salud (OMS)* en 1993, se relaciona con la cultura ciudadana y contribuye a una salud mental positiva de los estudiantes.

Montoya y Muñoz (2009) mencionan que la OMS es la promotora de una iniciativa internacional para intervenir en las escuelas desde el enfoque de HpV dirigido a niños, niñas y jóvenes. Su objetivo es brindar y permitir la adquisición de herramientas psicosociales que faciliten el acercamiento y la apropiación de estilos de vida saludables. Al respecto, Mantilla (2002, citado en Porras, 2013) afirma que las HpV son destrezas psicosociales adquiridas y fortalecidas por el individuo con el propósito de aprender a procesar y a reaccionar eficazmente a las influencias del entorno social y ambiental. Son estrategias de empoderamiento que ayudan a la transformación del sí mismo, de otros y de diferentes circunstancias de la vida. En relación a lo anterior, se trabaja las HpV desde un enfoque integral y unificado facilitando la generación de un impacto en diferentes contextos y escenarios (Montoya y Muñoz, 2009).

Con relación a lo afirmado, existe una gran variedad de estudios enfocados en el trabajo de la convivencia escolar teniendo en cuenta los postulados del modelo de HpV. Dávila y Julio (2013) plantean que un ejemplo del desarrollo de estos programas es la

iniciativa del gobierno de Chile que desde 1998 implementó una estrategia pública de la salud mental escolar en la que se intervino con niños de 4 a 9 años en la comunidad de Alto Hospicio en Santiago de Chile. Adicionalmente, estos mismos autores desarrollaron desde el año 2010 hasta el 2012 un conjunto de estrategias basadas en el modelo de HpV, con el propósito de disminuir la violencia escolar, facilitar el desarrollo de una convivencia más positiva y a largo plazo promover una calidad de vida saludable.

Por otro lado, Baquedano y Echeverría (2013) elaboraron un estudio con estudiantes de primaria en Mérida, Yucatán-México, ellos implementaron un programa de intervención basado en el desarrollo de competencias sociales, con el propósito de establecer una convivencia escolar libre de violencia. De igual forma en Huancavelica Perú, Choquelarauri y Chirinos-Cáceres (2009), realizaron en el 2006 una investigación cuyo propósito consistió en determinar la eficacia de un programa educativo de HpV, en adolescentes escolares de una institución educativa.

En el caso de Colombia, la organización Fe y Alegría durante 1996 y 1998, realizó una prueba piloto sobre el desarrollo de HpV en estudiantes en situación de marginalidad enfatizando en temas de violencia, uso de alcohol y tabaco (Arévalo, Rojas y Mendoza, s.f). En relación a este proceso Mantilla (2001) menciona que en un primer momento este se basó en la enseñanza y aprendizaje de la asertividad, el manejo de conflictos y el manejo de emociones y sentimientos. Posteriormente se amplió su intervención incluyendo las habilidades de pensamiento crítico, toma de decisiones, comunicación asertiva y empatía. Según este mismo autor el desarrollo del estudio dio lugar a la implementación del modelo de HpV en el país, con el propósito de contribuir a la promoción del desarrollo personal y social, la protección de los derechos humanos y el trabajo en la prevención de problemas psicosociales y de salud. Asimismo, el Ministerio de Salud a finales de 1998, incluyó la educación formal en HpV en la *Política Nacional de Salud Mental* y en 1999 en la *Estrategia de Escuelas Saludables*.

Es relevante mencionar que la iniciativa de Fe y Alegría es el proyecto con más experiencia y documentación, aunque no es el único implementado a nivel nacional (Mantilla, 2001). Otra de las iniciativas es el proyecto llevado a cabo en la Localidad de Engativá – Bogotá D.C ejecutado desde el 2008 hasta finales del 2013, como resultado de

la alianza entre la Secretaría de Educación Distrital y el programa Edex. Este tuvo como propósito el *“formar a niñas y niños en HpV y Hábitos Saludables, para ayudarles a afrontar los riesgos de su entorno y a cuidar de su salud”* (Edex, 2013, p.2). Uno de sus ejes fundamentales fue la formación docente en el tema de HpV y en el uso del programa *“La Aventura de la Vida”* (Edex, 2013). La población participante logró identificar que a partir del fortalecimiento de estas habilidades y hábitos, se incentivó un profundo deseo de cambio en pro de transformar las interacciones con el otro, consigo mismo y con el entorno. Es importante resaltar la flexibilidad de este programa al adaptarse a cualquier área curricular, lo que permite a cada docente dar continuidad al proceso desde su campo (Herrera, 2013).

Teniendo en cuenta los antecedentes teóricos y prácticos, los lineamientos del Gobierno Nacional y las propuestas acordes con las necesidades actuales de las instituciones educativas, se construyó e implementó *“Mi vida, un conjunto de habilidades; nuestra convivencia, un encuentro entre realidades”* como la propuesta de intervención de esta investigación con miras a desarrollar cuatro de las HpV: manejo de emociones (ira), comunicación asertiva, empatía y solución de conflictos; habilidades relacionadas con la convivencia en el aula y con los postulados de Kreidler (s.f), quien señala como características para una adecuada interacción en el aula de clase la cooperación, la comunicación, la tolerancia, la expresión emocional positiva y la resolución de conflictos; de igual forma el desarrollar, fortalecer y poner en práctica estas habilidades permite mejorar la convivencia escolar y el desempeño de la comunidad educativa. Además, Chaux (2010) destaca como elementos vitales para la convivencia en el aula el desarrollo de intervenciones que vinculen la empatía, la resolución de conflictos, la escucha activa y la asertividad, entre otros.

Es así como el objetivo general de esta investigación consistió en fortalecer la convivencia en el aula mediante el desarrollo de cuatro HpV en los estudiantes la sección de 8-1, pertenecientes a la Institución Educativa Municipal - Luis Delfín Insuasty Rodríguez - INEM –Pasto (en adelante INEM- Pasto). Esto con la intención de promover la armonía en las interacciones en el aula de clase y de contribuir a la formación de ciudadanos íntegros para la sociedad. Al respecto, los resultados obtenidos en este proceso contribuyeron a lo estipulado por el Artículo 17, numeral 7 de la misma Ley, el cual

propone la adopción de *“estrategias para estimular actitudes entre los miembros de la comunidad educativa que promuevan y fortalezcan la convivencia escolar, la mediación y reconciliación y la divulgación de estas experiencias exitosas”*.

Con el fin de lograr el objetivo general la investigación procedió de la siguiente manera: a) identificación de las características de la convivencia de los estudiantes participantes en el aula, teniendo en cuenta las cuatro HpV, esto a partir de la aplicación de una entrevista semi-estructurada (con docentes) y la realización de una lluvia de ideas (con estudiantes); b) implementación de la propuesta de intervención para el desarrollo de las cuatro HpV seleccionadas, para lo cual se tuvo en cuenta la creación de los talleres que conforman la propuesta de intervención, su implementación y el respectivo cierre (anexo E); c) finalmente, se analizaron los cambios en la convivencia de los estudiantes en el aula luego del desarrollo de las cuatro HpV. Es importante resaltar que se contó con el apoyo y el aval por parte de INEM-Pasto para llevar a cabo el estudio con la sección 8-1. Adicionalmente, la dependencia de la UPIP (Unidad de Psicología INEM- Pasto) y la oficina de Bienestar y Convivencia ofrecieron su colaboración durante todo el proceso.

Se consideró propicio trabajar en el escenario escolar, específicamente en el nivel de secundaria y en el aula de clase, teniendo en cuenta que es en estos contextos en donde se fortalecen, desarrollan y co-construyen pilares de formación humana en función de la actuación del individuo. En referencia a esto, Hernández (2012) considera a este nivel de enseñanza como el espacio en donde los contenidos deben hacer mayor énfasis y tener más relevancia en el desarrollo social, esperando una buena educación de la ciudadanía. Además, Palma y Montilla (2010) señalan: *“el aula es un espacio que brinda la oportunidad de desarrollar habilidades de convivencia que permitan a los individuos fortalecer su aprendizaje y por ende el crecimiento intelectual, personal y social”* (p.16). De esta manera el aula de clase se constituye en una de las partes fundamentales de las instituciones educativas, siendo el punto de convergencia entre las dimensiones académica, relacional y personal.

En cuanto a INEM- Pasto se destaca el desconocimiento del modelo de HpV, razón por la cual no está estipulado en su currículo. En lo relacionado con la convivencia escolar se han liderado procesos internos vinculados con la creación y puesta en funcionamiento de

espacios que contemplan las dimensiones biopsicosociales para la resolución y mediación de conflictos tales como: a nivel correctivo, el Centro de Mediación Escolar, los Métodos Alternativos de Solución (MAS), la mediación de conflictos y las remisiones a Psicoorientación; y a nivel enriquecedor y preventivo, el espacio de Proyecto de vida, el boletín formativo-informativo y las prácticas profesionales en Psicología (Manuel Benavides, 2013). A pesar de la creación de estos mecanismos, se confirmó la ausencia de procesos declarados a nivel institucional promotores de una sana convivencia escolar. En este sentido el acompañamiento integral al estudiante se brinda al momento de presentar una falta a nivel relacional, pero son escasas las acciones implementadas en lo que se refiere al fortalecimiento de una sana coexistencia desde la prevención y el desarrollo de los recursos personales. Por estas situaciones se consideró importante el trabajar la convivencia en el aula desde una perspectiva positiva basada en los lineamientos del modelo de HpV.

También es importante indicar que la investigación se llevó a cabo con estudiantes ubicados en la etapa de la adolescencia temprana, la cual se caracteriza por la conjugación significativa con el otro, y se convierte en un escenario adecuado para el fomento y fortalecimiento de ciertas habilidades con la intención de crear una cohesión proactiva y positiva. En este sentido Mangrulkar, Vince y Posner (2001), exponen que una educación basada en el desarrollo de habilidades mejora en los adolescentes sus factores protectores con la finalidad de promover la adopción de actitudes positivas. En este orden de ideas se trabajó en INEM-Pasto con treinta y tres estudiantes de la sección 8-1, trece de ellos de sexo masculino y veinte de sexo femenino, sus edades oscilan entre los 11 y 14 años, provienen de diferentes zonas del país y pertenecen a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.

De esta manera el promover las HpV en adolescentes para fortalecer la convivencia en el aula, convoca a la realización de esfuerzos mancomunados representados en el establecimiento de estrategias efectivas para la construcción de dinámicas relacionales positivas, enmarcadas en la obtención de un aprendizaje significativo y asumiendo como lo afirma Ortega y Del Rey, (2004 citados en Del Rey y cols., 2009) *“la convivencia más que aprenderla en la escuela como un aspecto más de currículo, hay que construirla”* (p.162). Así pues, es importante que desde la Educación y la Psicología se continúe actuando bajo la intención de articular saberes en función del aprendizajes fructuosos en y para sociedad, promoviendo en los estudiantes, como lo expone Tuckman y Monetti (2011), el trabajo en

forma cooperativa entre individuos de diferentes culturas e imaginarios y en donde se configure a los futuros ciudadanos como actores protagónicos de transformaciones sociales.

En el presente documento se exponen los elementos metodológicos, resultados, discusión, conclusiones, recomendaciones y limitaciones del proceso investigación. A continuación se sintetizan estos apartados.

La propuesta de investigación se basó en el paradigma cualitativo desde los postulados de la investigación-acción (en adelante IA), ya que el focalizarse en los vínculos entre iguales gestados en el aula de clase como un reflejo de la vida cotidiana con la intención de enriquecer los recursos personales y grupales permite “*comprender la realidad socio-cultural*” (Sandoval, 1997, p.33). Desde este marco de referencia, el contacto directo con la población y con el aula de clase permitió comprender, identificar y reconocer las dinámicas presentes en torno a la convivencia, ya que como lo menciona Sandoval, el producir conocimiento sobre la realidad humana a partir de las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, se convierte en una postura de carácter dialógico en pro de reflexiones críticas y constructivas. Para el desarrollo de esta investigación se tuvo en cuenta el modelo propuesto por Kemmis (1989, citado en Latorre, 2003), el cual propone la forma de espirales de acción. Este se basa en dos ejes: uno estratégico (acción y la reflexión) y otro organizativo (planificación y la observación), los cuales están en continua interacción y retroalimentación. Según el mismo autor “*cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que conforman una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción*” (p.35). Además, en concordancia con los postulados de Hernández, Fernández y Baptista (2010) referentes a la IA, el pilar de este proceso fue el involucrar activamente a los participantes en la implementación, el desarrollo y los aprendizajes del proceso en general, con el fin de fortalecer la convivencia en su aula de clase.

En cuanto al componente de resultados, se hizo una lectura e interpretación de la información recolectada y de su posterior análisis a través de tres momentos: recopilación, reducción y validación (Latorre, 2003). Para este proceso se tuvo en cuenta la matriz categorial de información (anexos D y F), con el fin de comprender las transformaciones

presentes en la convivencia de los estudiantes en el aula a partir del fortalecimiento de las HpV.

En lo que se refiere a la discusión, se utilizó la triangulación de los componentes teórico-conceptuales retomados desde tres aspectos: convivencia en el aula, adolescencia y HpV. Estos elementos se contrastan con los resultados obtenidos del proceso de IA y de las elaboraciones de la experiencia de esta, lo cual facilita una lectura reflexiva de las realidades presentes en los contextos educativos.

En el último elemento relacionado con las conclusiones, recomendaciones y limitaciones se exponen las ideas relacionadas con los principales logros alcanzados, los aspectos más relevantes, las sugerencias para próximos estudios que aborden la convivencia en el aula desde el modelo de HpV y las limitaciones presentadas a lo largo del proceso.

La propuesta de intervención que se expone en esta investigación se constituye en la primera iniciativa de trabajo a nivel regional en cuanto al abordaje de la convivencia en el aula vinculando el modelo de HpV, también aporta a la ampliación del marco de referencia de la Psicología frente a los fenómenos de la convivencia escolar y genera la emergencia de lecturas complejas en función de una visión que abarque nuevos focos de intervención encaminados a una convivencia constructiva y enriquecedora coherente con la actual realidad social.

Finalmente, se invita al lector a re-definir continuamente las visiones y las lecturas relacionadas con la convivencia y la convivencia en el aula, ya que son fenómenos complejos en los cuales influyen circunstancias temporales, ambientales, históricas e individuales. Además es importante concebir a estas interacciones y en ellas al conflicto desde su naturaleza positiva, con el fin de percibir las oportunidades que ofrecen para trascender en las experiencias del diario vivir.

OBJETIVOS

Objetivo General

Fortalecer la convivencia en el aula mediante el desarrollo de cuatro habilidades para la vida en los estudiantes de la sección 8-1 pertenecientes a la Institución Educativa Municipal INEM - Luis Delfín Insuasty Rodríguez –Pasto.

Objetivos Específicos

Identificar las características de la convivencia en el aula, teniendo en cuenta cuatro de las habilidades para la vida: manejo de la ira, empatía, comunicación asertiva y solución de conflictos, de los estudiantes de la sección de 8-1 pertenecientes a la Institución Educativa Municipal INEM - Luis Delfín Insuasty Rodríguez –Pasto.

Implementar una propuesta de intervención para desarrollar cuatro habilidades para la vida relacionadas con la convivencia en el aula: manejo de la ira, empatía, comunicación asertiva y solución de conflictos, de los estudiantes de la sección 8-1 pertenecientes a la Institución Educativa Municipal INEM - Luis Delfín Insuasty Rodríguez –Pasto.

Analizar los cambios después del desarrollo de cuatro habilidades para la vida: manejo de la ira, empatía, comunicación asertiva, solución de conflictos, en la convivencia de los estudiantes en el aula de la sección 8-1, pertenecientes a la Institución Educativa Municipal INEM - Luis Delfín Insuasty Rodríguez –Pasto.

MÉTODO

Enfoque Metodológico

La presente investigación se planteó en torno al paradigma cualitativo, puesto que este profundiza el estudio de los fenómenos sociales y humanos centrados en las percepciones construidas por los individuos en relación a un evento y contexto particular (Sandoval, 1997). Su fundamento fue crítico social, dado que este se orienta a la resolución de problemas sociales concretos (López, 2001), a partir de un diálogo reflexivo entre teoría y praxis con el fin de construir procesos encaminados a los cambios sociales (Díaz y Figueroa, 2009). Además, como tipo de estudio se desarrolló una IA, que analiza las dinámicas del grupo, involucra la indagación individual o en equipo, se centra en el

desarrollo y aprendizaje de los participantes, estructura e implementar un plan de acción en pro de resolver un problema o mejorar la situación y permite la participación activa por parte de los investigadores y la población objeto de estudio (Hernández y cols., 2010).

La lógica de la presente investigación se relaciona con los elementos mencionados anteriormente, ya que se trabajó en el desarrollo de cuatro HpV (manejo de la ira, empatía, comunicación asertiva y solución de conflictos), con el propósito de fortalecer la convivencia de los estudiantes en el aula de clase. Además, el generar acciones frente a una problemática específica y en una población particular conllevó como lo menciona Aristizabal (2008), a comprensiones acerca de los individuos y sus relaciones en el contexto social, resaltando como lo señala López (2001), la importancia del conocimiento experiencial. En este mismo sentido, Pérez (1998) afirma que la IA pretende la *“formación de los individuos en valores, actitudes y habilidades al servicio del cambio social”* (p.200).

Para el desarrollo de esta investigación, se tuvo en cuenta el modelo propuesto por Kemmis (1989, citado en Latorre, 2003), el cual propone la forma de espirales de acción basados en dos ejes: uno estratégico (acción y la reflexión) y otro organizativo (planificación y la observación), los cuales están en continua interacción y retroalimentación. *“Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva y una intensión prospectiva que forman conjuntamente una espiral autor-reflexiva de conocimiento y acción”* (p.35). A partir de este referente se diseñó un modelo para la investigación (Figura 1)

Se destaca que esta investigación permitió identificar las dinámicas convivenciales en el aula de clase y los significados manifestados tanto por los estudiantes como por las investigadoras. Proceso que reivindicó lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular, como prioridades de análisis para la comprensión de la realidad social (Sandoval, 1997).

Cabe resaltar que la dinámica de la investigación estuvo sujeta a un procedimiento flexible y en constante retroalimentación, para propender por comprensiones complejas apoyadas en la evolución de la intervención.

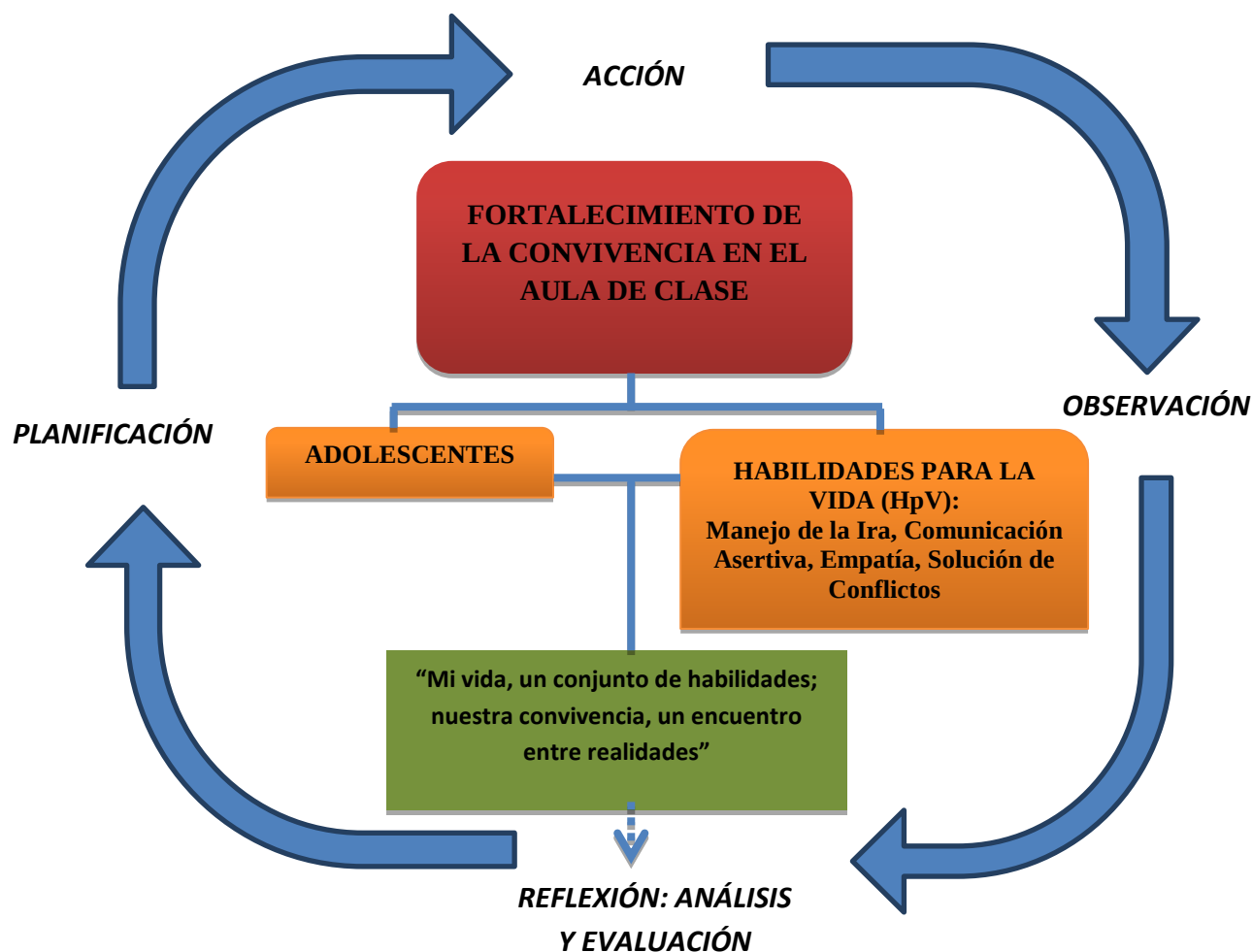


Figura 1. Modelo de investigación-acción para esta investigación.

Fuente: Esta investigación.

Participantes

Los participantes fueron 33 estudiantes del grado octavo, específicamente de la sección 8-1 de INEM-Pasto. La población se seleccionó de manera criterial y la participación de cada estudiante fue autorizada por cada uno de ellos y sus padres de familia o acudientes mediante la firma de un asentimiento y consentimiento informados (anexo B). Se contó con 13 hombres y 20 mujeres, con edades que oscilaron entre los 11 y 14 años, provenientes de diferentes zonas del país y pertenecientes a estratos

socioeconómicos 1, 2 y 3. Los escolares se ubican en la adolescencia temprana, etapa en la que se evidencia un incremento del pensamiento abstracto y de las interacciones sociales.

Técnicas de recolección de información

Observación participante

Esta técnica fue utilizada durante todo el proceso de investigación y la información que arrojó se plasmó en el formato de registro de la misma diseñado para este estudio (anexo A).

En un primer momento se desarrollaron actividades de acercamiento a la sección 8-1 lo cual permitió la inmersión de las investigadoras con el fin de formar parte de la situación estudiada (Muñoz, 1998) y por consiguiente observar internamente las dinámicas de grupo, sus conexiones y relaciones en su ambiente natural (Ballén, Pulido y Zúñiga 2007). Cabe resaltar que la observación participante fue una herramienta para validar y confrontar la información recolectada, así como también aportó nuevos datos que enriquecieron esta fase y sus posteriores lecturas.

Entrevista Semi-estructurada

Esta técnica se manejó como un elemento útil para indagar acerca del problema objeto de estudio y comprenderlo tal como es, conceptualizado y descifrado por la población, esto sin imponer categorías preconcebidas (Fonseca y Montoya, s.f).

La entrevista semi-estructurada fue validada por asesores académicos de la Universidad de Nariño (anexo C), se aplicó a nueve docentes que cuentan con carga académica en la sección 8-1 y busco identificar la perspectiva de dichos entes educativos frente a las características de la convivencia en el aula relacionadas con las cuatro HpV de los estudiantes.

Lluvia de Ideas por Tarjetas

Según Astroga y Der (1994), la lluvia de ideas por tarjetas *“es una técnica para poner en común las opiniones o conocimientos que cada uno de los participantes tiene sobre un tema. Nos permite llegar colectivamente a conclusiones o acuerdos comunes”* (p.115). Es importante, establecer una pregunta y la intervención de un coordinador que

orienta la actividad. Luego se identifican las ideas similares y las diferentes y a partir de ello se genera una discusión hasta conseguir un consenso colectivo (Ballén y cols., 2007).

En este proceso de investigación se efectuó una lluvia de ideas grupal, indagando y discutiendo acerca del concepto de convivencia en el aula, de sus particularidades en la sección 8-1 y sobre las características de las HpV relacionadas con este tipo de convivencia. Estas ideas se plasmaron en tarjetas para luego formar una gráfica que contenía toda la información recolectada, finalmente se sintetizaron los datos más significativos en un esquema, con el fin de que la población lo retroalimente y valide.

Taller Investigativo

En cuanto a la propuesta de intervención, se realizaron talleres con el fin de desarrollar las cuatro HpV, teniendo en cuenta su conceptualización, fortalecimiento y evaluación. Lo anterior teniendo en cuenta que para Froebel (s.f, citado en Díaz y Figueroa, 2009), el taller es una herramienta formadora, cultivadora y vigorizante la cual permite el aprendizaje desde la observación y acción, más que desde la comunicación verbal. Además, Sandoval (1997) afirma: *“el taller investigativo facilita el abordar desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo”* (p. 127), fundamentándose en sus etapas de: encuadre, diagnóstico, identificación-valoración y estructuración-concertación del plan de trabajo. Por consiguiente, esta técnica permitió observar las dinámicas interaccionales de los participantes y a su vez conocer la percepción de ellos frente a las mismas, con el fin de fortalecer convivencia escolar desde las HpV.

Procedimiento

El desarrollo de la presente investigación se basó en el modelo de IA propuesto por Kemmis (1989, citado en Latorre, 2003), que tiene en cuenta la planificación, acción, observación y reflexión durante el proceso. Para ello se llevaron a cabo seis fases: *“iniciando el camino: acercamiento a la población”*, *“una mirada al contexto: lectura de la convivencia en el aula de clase”*, *“conociendo las realidades de mi sección: lectura de la convivencia en el aula de clase en relación a las de HpV”*, *“mi vida, un conjunto de habilidades; nuestra convivencia, un encuentro entre realidades: propuesta de intervención”*, *“frente a una nueva realidad: análisis del proceso”*, *“vivenciando cambios:*

retroalimentación del proceso”. Estas permitieron organizar el proceso y vincular a los participantes como actores principales en la implementación y evaluación del mismo. Dicho procedimiento se sintetiza en la Tabla 1.

Tabla 1

Procedimiento de la investigación.

Fuente: Esta investigación.

Fase	Descripción
Iniciando el camino: Acercamiento a la población	Para dar inicio al proceso, se realizó el acercamiento a la sección 8-1 conformada por 33 escolares de edades entre los 11 y 14 años, quienes cumplieron con los criterios de selección necesarios para la investigación (edad y grupo constante por más de 1 año). Se efectuaron encuentros tanto con los estudiantes como con sus padres de familia y/o acudientes, para la socialización de las generalidades del proceso y la firma del consentimiento y asentimiento informado.
Una mirada al contexto: Lectura de la convivencia en el aula de clase	Se realizó una lectura del contexto por parte de las investigadoras, teniendo en cuenta los aprendizajes y experiencias adquiridos durante el desarrollo de su práctica profesional en la Institución, lo cual evidenció la necesidad de concebir la convivencia en el aula desde su naturaleza positiva y generar intervenciones desde este marco de referencia, con el propósito de ampliar las perspectivas y enfocarlas en prevenir más que en corregir.
Conociendo las realidades de mi sección: Lectura de la convivencia en el aula de clase en relación a las de HpV	Se identificaron las características de la convivencia de los estudiantes en el aula con relación a las cuatro HpV. Para ello, se aplicó una entrevista semi-estructurada a docentes y se elaboró una lluvia de ideas con los estudiantes. Se destaca que la información brindada por los docentes se utilizó para conocer su percepción respecto a la convivencia en la 8-1, sin embargo la propuesta de intervención se llevó a cabo solo con los

	estudiantes. Este momento permitió identificar las necesidades de la sección en función del desarrollo de las HpV, con el fin de fortalecer su convivencia.
Mi vida, un conjunto de habilidades; Nuestra convivencia, un encuentro entre realidades: propuesta de intervención	Teniendo en cuenta la lectura del contexto y las características de las HpV vinculadas a la convivencia, se dio lugar a la construcción de la propuesta de intervención con el propósito de fortalecer las relaciones de los estudiantes en el aula a través del conocimiento y desarrollo de cada HpV y la evaluación de sus aprendizajes con relación a la utilización de estas en sus interacciones diarias. Esta fase se efectuó en 16 sesiones a través de talleres lúdicos refrendados en elementos psicosociales, que posibilitaron a los estudiantes generar aprendizajes significativos y potenciar sus recursos personales en función de establecer interacciones más constructivas (anexo E). Se resalta que durante la implementación de la propuesta se ajustaron algunos elementos metodológicos (horario y espacios de trabajo, conformación de grupos y ubicación en el aula) con el fin de dinamizar la ejecución de los talleres, incrementar la participación activa de los escolares y facilitar el desarrollo del proceso.
Frente a una nueva realidad: Análisis del proceso	Una vez implementada la propuesta de intervención, se identificaron los cambios generados a partir del conocimiento, el desarrollo y la evaluación de cada una de las HpV trabajadas. Esto permitió evidenciar los elementos personales y colectivos potencializados que aportaron en la consolidación de relaciones más constructivas.
Vivenciando cambios: Retroalimentación del proceso	Si bien la evaluación y retroalimentación del proceso fue constante a lo largo de su desarrollo, en esta fase en particular se dio lugar al análisis de las fortalezas y debilidades en cuanto a la

propuesta de intervención y se permitió establecer que su realización contribuyó significativamente en el fortalecimiento de la convivencia de los estudiantes en el aula de clase.

Plan de análisis

Una vez recolectada la información fue necesario organizarla con el fin de realizar un análisis sistemático y coherente con los objetivos de la investigación. Dicho análisis se basó en tres momentos: a) recopilación de la información, en la cual los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo fueron descritos textualmente. b) reducción de la información donde se la delimitó, para establecer nuevas comprensiones y codificarla a través de categorías deductivas que condujeron a un análisis más profundo a partir de categorías inductivas (anexos D y F); se estableció que para la lectura de la información se tenga en cuenta una escala liker en la cual *todos* equivale al 100% de los estudiantes, *la mayoría* del 60 al 99% y *algunos* a menos del 60%. c) validación, llevada a cabo a través de la comprobación con los participantes y la observación participante (Latorre, 2003).

Elementos éticos y bioéticos

Para la realización de la presente investigación, se retomaron las normas legales que rigen el proceder del Psicólogo y que dan cuenta de su idoneidad y compromiso en el campo de la investigación; de esta manera, se destacan los postulados de la Ley 1090 de 2006, por la cual, se reglamenta el ejercicio de la Psicología y se dicta el Código Deontológico y Bioético del Psicólogo (Ley 1090 de 2006, 2006). Por tal razón este proceso investigativo se fundamentó en los principios éticos de respeto y dignidad, así como también propendió por el bienestar y los derechos de los participantes. Dadas las características del estudio y el trabajo con menores de edad, fue necesario contar con el aval de los estudiantes y sus padres de familia a través de la firma del asentimiento y consentimiento informados, asumiendo el conocimiento de los objetivos de la investigación y del proceso en general.

RESULTADOS

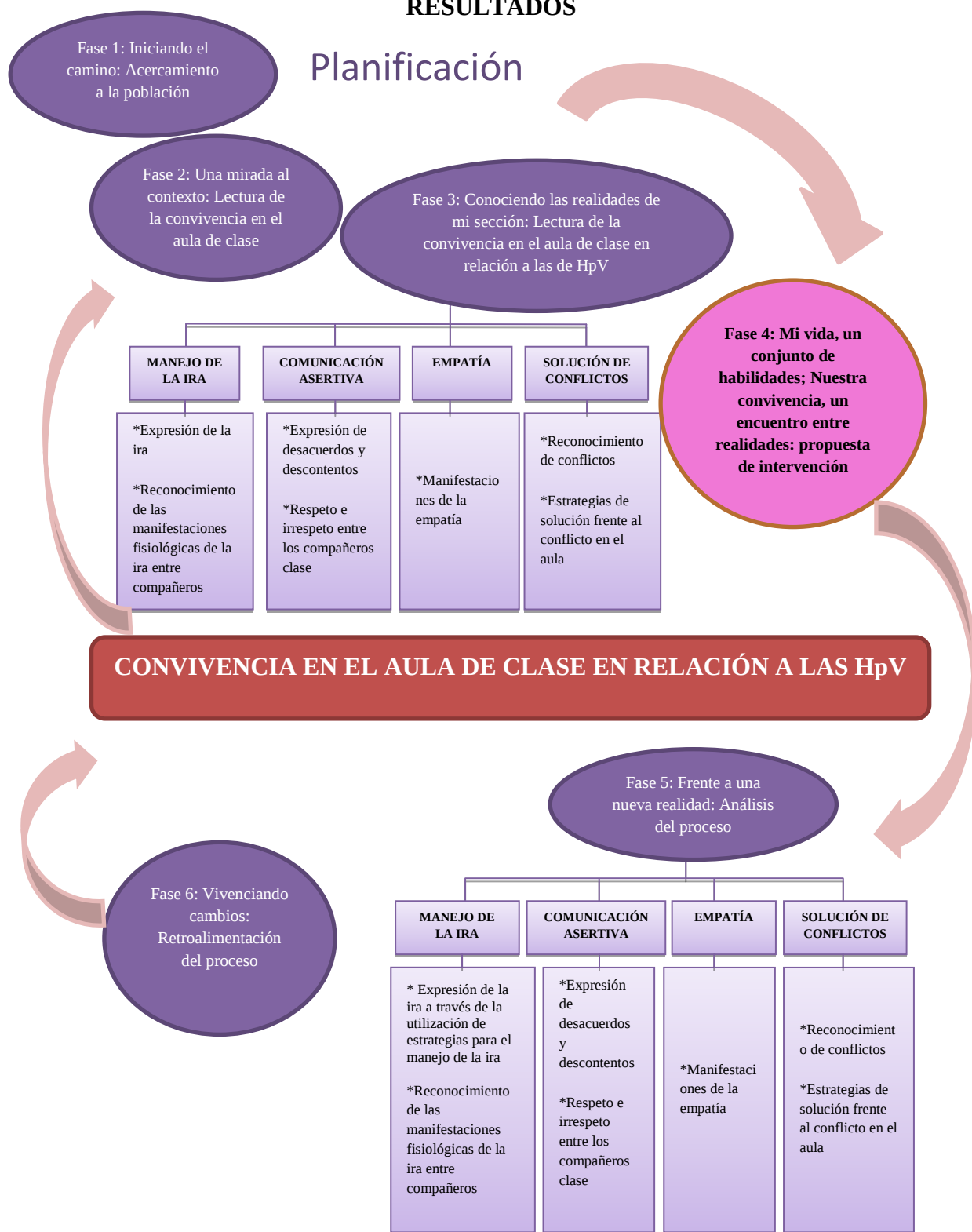


Figura 2. Esquema general de los resultados.

Fuente: Esta investigación.

Iniciando el camino: Acercamiento a la población

El inicio del proceso tuvo lugar con el acercamiento a la sección 8-1 conformada por 33 estudiantes de edades entre los 11 y 14 años, ubicados en la etapa de la adolescencia temprana quienes cumplieron con los criterios de selección necesarios para la investigación (edad y grupo constante por más de 1 año).

El acercamiento a la sección se efectuó a través de encuentros con los estudiantes y sus padres de familia, con el propósito de dar conocer las generalidades del proceso y contar con su aprobación y participación, lo cual se formalizó a través de la firma del consentimiento y asentimiento informados. Posteriormente, se llevaron a cabo actividades de integración entre los estudiantes y las investigadoras para entrelazar experiencias y generar vínculos de confianza que permitieron dar apertura al proceso.

Una mirada al contexto: Lectura de la convivencia en el aula de clase

El proceso de práctica profesional en INEM-Pasto, posibilitó a las investigadoras acercarse a los estudiantes y a sus aulas de clase y realizar una lectura compleja de la convivencia en el aula. A nivel institucional se identificó que los escenarios dispuestos para el abordaje de la convivencia están centrados en un sistema correctivo y de calificación, más que en la preocupación por el aporte personal y social generado en y por los estudiantes.

En lo relacionado con la convivencia en el aula de clase se identificó que las interacciones suelen estar basadas en el compartir, el ser solidario, el preocuparse por los demás y la conformación de subgrupos por afinidades. Asimismo, se presentan situaciones relacionadas con el irrespeto, solución inadecuada de conflictos, intolerancia, indiferencia y dificultad en el manejo de emociones, las cuales se han convertido en parte de la cotidianidad de las relaciones entre escolares, dando lugar a que el uso de seudónimos, de insultos y juegos agresivos sea visto como parte de su forma “*normal*” de relacionarse.

Además se observó que la convivencia entre pares durante la adolescencia se caracteriza por la búsqueda de reconocimiento, el establecimiento de relaciones significativas y el sentido de pertenencia a un grupo, lo cual permite la construcción de dinámicas convivenciales fluctuantes que contribuyen a mejorar el desempeño en los diferentes contextos en los cuales se encuentra inmerso el estudiante.

Esta lectura del contexto evidenció la necesidad de concebir la convivencia en el aula desde su naturaleza positiva y generar intervenciones desde este marco de referencia, con el propósito de ampliar las perspectivas y enfocarlas en prevenir más que en corregir.

Conociendo las realidades de la sección: Lectura de la convivencia en el aula de clase con relación a las HpV

En coherencia con el primer objetivo se identificaron las características de la convivencia de los estudiantes en el aula con relación a las cuatro HpV. La obtención de esta información se realizó a través de la aplicación de una entrevista semi-estructurada (anexo C) con los docentes, validada por asesores académicos de la Universidad de Nariño y la realización de una lluvia de ideas con estudiantes y la observación participante en cada encuentro con la sección. Se destaca que la información brindada por los docentes se utilizó para conocer su percepción respecto a la convivencia en la 8-1, sin embargo la propuesta de intervención se llevó a cabo solo con los estudiantes.

La aplicación de la entrevista a docentes dejó entrever su perspectiva en torno a los procesos convivenciales en la sección, haciendo énfasis en que su punto de vista se ve influenciado por la asignatura a su cargo y por la frecuencia de encuentros semanales con los estudiantes, esta entrevista permitió conocer el contexto diario de interacción entre los estudiantes obteniendo la descripción de una convivencia caracterizada por el establecimiento de vínculos de confianza que median en la toma de decisiones y establecen la conformación de subgrupos homogéneos en su estructura interna y heterogéneos respecto de la de los demás grupos. Asimismo mencionaron que en lo relacionado a las HpV, las interacciones cotidianas en el aula se vinculan al uso de burlas ante el enojo de los otros, una comunicación basada en la utilización de seudónimos y palabras soeces, falta de interés por la situación del compañero y una percepción individual sobre el bienestar, lo cual implica la validación de la agresión (física y/o verbal) y contribuye a una resolución de conflictos inefectiva y poco propositiva; en relación a estos planteamientos expresaron: *“muchas veces se ve que algunos estudiantes se dejan influenciar mucho por los amigos y no son autónomos en sus decisiones”, “en la sección hay varios grupos que entre ellos se llevan bien pero con los otros son como distantes”, “los estudiantes consideran normal burlarse entre sí y muchos se tratan con groserías”, “ muchos chicos juzgan a sus compañeros, no les hacen caso y no respetan sus opiniones”.*

Toda esta visión brindada por los docentes contribuyó a entretener la realidad convivencial de la sección y así identificar la necesidad de fortalecer los recursos personales de los estudiantes a través del conocimiento, desarrollo y apropiación de habilidades que permitan transformar sus interacciones en un escenario de compartir y crecer con el otro.

Luego de conocer el aporte de los docentes, el proceso continuó con el acercamiento a los estudiantes y la observación de sus interacciones en el aula reconociéndolos como los actores principales de su devenir convivencial. A través de la lluvia de ideas se intercambiaron lecturas y percepciones en torno a las particularidades de las relaciones en el aula y de los elementos que se consideraron importantes en ella. Así pues, los estudiantes expresaron en su discurso que la convivencia en el aula se visualizaba como un fenómeno que entrelazaba los valores aprendidos en la familia y el establecimiento de vínculos amistosos, lo anterior evidenciado en frases como: *“la convivencia es el convivir con valores y respetar los valores de los demás”*, *“convivir es conocerse para comunicarse y tener amistades para ser felices”*. Se destaca que estos elementos no se evidenciaron en las interacciones diarias en el aula, encontrando que comúnmente los estudiantes manifestaban comportamientos de irrespeto, falta de colaboración y de compañerismo.

Al indagar sobre la percepción de los estudiantes acerca de sus interacciones entre pares en el aula se tuvo en cuenta dos elementos: las fortalezas y los aspectos a mejorar. En cuanto al primer elemento, los estudiantes mencionaron que la convivencia entre compañeros en la 8-1 se caracteriza por muestras de cariño, el establecimiento de lazos de amistad, los momentos de esparcimiento, algunas expresiones fueron: *“aquí entre las que somos más amigas nos damos abrazos y piquitos en la mejilla”*, *“en el curso es bacano que uno hace buenos amigos”* y *“en la sección hay buen ambiente y todos hacemos recocha”*.

Sobre el segundo elemento, los escolares consideraron necesario mejorar en su sección situaciones relacionadas con la discriminación y la exclusión, la inadecuada solución de conflictos, el irrespeto, falta de integración y colaboración entre compañeros y la presencia de rumores que en ocasiones generan malos entendidos, rupturas de amistades y agresiones tanto físicas como verbales, algunas frases fueron: *“en este curso hay muchos que son groseros y discriminan mucho”*, *“algunos irrespetan y ponen apodos a los demás”*, *“de mi sección no me gusta es que algunos son muy chismosos y se meten en lo*

que no les importa”, “no me gusta que no son compañeristas ni le ayudan a uno” o “... todo es a las peleas”.

Adicionalmente, algunos estudiantes percibieron que la creación de subgrupos o “roscas” en la sección generaban beneficios personales y restringían la construcción de una interacción grupal favorable sobre lo cual, afirman: *“no hay buena convivencia”, “no me gusta estar con mis compañeros”, “todos juntos pero no revueltos”.*

En este orden de ideas, fue importante reconocer dos aspectos: la relación de las cuatro HpV con la convivencia de los estudiantes en el aula, y las características de cada una de ellas. La información que se presenta a continuación se elaboró en coherencia con la matriz de categorías deductivas e inductivas fruto del proceso de investigación (anexo D)

Manejo de Emociones (Ira)

Expresión de la ira

A través de la lluvia de ideas y la observación participante, los estudiantes fueron develando tres aspectos importantes: el primero de ellos hace referencia a las formas más frecuentes de la expresión de su ira, la mayoría encuentra como elementos recurrentes el llanto y las agresiones físicas. Asimismo, señalaron la agresión verbal (utilización de palabras soeces y seudónimos) como la forma más común de expresión del enojo, sobre estos aspectos se plantearon frases como: *“ella cuando tiene muchisisima rabia solo llora o se va”, “cuando a uno le sacan la rabia uno se da de puños o patadas” y “la mayoría del salón cuando están bravos o peleando insultan bien feo”.*

Los encuentros con los estudiantes permitieron identificar como segundo aspecto de esta categoría, que el enojo actuaba en sus interacciones como mecanismo de afrontamiento y como facilitador en la obtención de reconocimiento, la mayoría de ellos expresaron frases como: *“a veces toca ponerse bravo para que le hagan caso”, “ponerse bravo sirve para que lo respeten”, “el enojarse y hablarles feo hace que los compañeros lo admiren a uno”.* De igual modo, a lo largo de los encuentros se estableció la existencia de una estrecha relación de correspondencia entre la conducta de él o los compañeros y la reacción provocada por la ira, situando las manifestaciones de esta como un elemento válido en sentido de defensa o reacción ante el otro, un estudiante mencionó *“cuando a uno lo ven enojado lo molestan y toca defenderse...”.*

Como tercer aspecto, la narración de experiencias acerca del enojo en las diferentes actividades estuvo relacionada con la presencia de burlas hacia los estudiantes que expresaban su enojo de forma notable, en relación a ello algunos manifestaron frases como: *“es feo que cuando uno se pone bravo que lo empiecen a molestar más”* o, *“cuando yo me enojo mejor me toca irme rápido porque si me ven llorar me la montan feo”*.

Reconocimiento de manifestaciones fisiológicas de la ira entre compañeros

Todos los estudiantes expresaron que ante la presencia de la ira experimentaban cambios a nivel corporal, al respecto afirmaron *“a veces uno siente que se sale de la ropa”*. Además, identificaron algunas características en sus compañeros que les comunicaban enojo o disgusto ante un evento, entre esos indicadores están: ruborización, sudoración, tensión muscular y quebrantamiento de la voz: *“cuando le da rabia se pone como tomate”, hay un compañero al que cuando está bravo comienza a sudar las manos y se pone bien nervioso*, *“uno sabe que tiene rabia porque tiene los puños apretados”* y *“cuando la mayoría tienen rabia les tiembla la voz”*.

Comunicación Asertiva

Expresión de desacuerdos y descontentos

Todos los estudiantes mencionaron que en las interacciones entre compañeros de aula era común expresar lo que no les gustaba y aquello con lo cual no estaban de acuerdo de forma *“grosera”*, actuando desde un estilo agresivo con lo cual buscaban siempre tener la razón y justificar sus actitudes sin tener en cuenta la postura de sus compañeros, al respecto se encontraron las siguientes frases: *“aquí nadie dice las cosas bien, todos son bien groseros cuando no les gusta algo saben gritar o decir cosas feas o hacer malas caras”*, *“muchas peleas con golpes o de palabra son por decir las cosa en la cara”*, *“algunos le van a reclamar groseros a los gritos cuando no les gusta algo de hablar mal de ellos o de inventar cosas ”*, *“algunos compañeros cuando no les gusta cómo están haciendo las cosas solo se ponen a insultar”*.

Manifestaciones de respeto entre los compañeros de clase

En cuanto a esta categoría se evidenció en todos los estudiantes dos situaciones, una de ellas fue el percibir al respeto como un elemento importante en sus interacciones en el aula: *“para tener buena convivencia uno debe respetar a los compañeros”*, *“convivencia*

significa respeto a los demás, convivir con valores respetando los valores de los demás". La otra situación, tuvo que ver con que dichas apreciaciones no se reflejaron en el actuar diario de los escolares quienes manifestaban comportamientos de irrespeto tales como: gritos, golpes, uso de seudónimos y palabras ofensivas; al respecto algunas frases fueron: *"algunos compañeros irrespetan y ponen apodos a los demás", "...algunos no tienen muchos valores ni respeto hacia los demás", "unos compañeros muy pocos son muy burlones o molestosos", "mis compañeros son muy peleones y responden a veces mal" y "algunas personas son muy groseras e irrespetuosas"*.

Empatía

Manifestaciones de la empatía

En el desarrollo de los encuentros con la mayoría de estudiantes, se identificó una amplia dificultad en la comprensión de la posición y el pensamiento del otro, reflejado en actitudes defensivas e individualistas: *"pues sinceramente primero me importa lo que me pasa a mí"* o *"cada quien debe preocuparse por lo suyo"*, estas situaciones restringían el establecimiento de vínculos de confianza y de relaciones solidarias que busquen el bienestar colectivo. Además el ubicarse en el lugar del otro tratando de aceptar incondicionalmente su posición sin necesariamente compartirla fue un aspecto que en las interacciones entre pares estaba mediado por la presencia de expectativas de reciprocidad, es decir que los estudiantes consideraron imprescindible que alguien en la sección haya hecho algo por ellos para tener un comportamiento empático, al respecto algunos mencionaron: *"de lo que me pasa a mí nadie de mis compañeros se preocupan entonces yo no tengo por qué preocuparme por ellos", "para que preocuparme por mis compañeros si ni me tienen en cuenta"*.

Como otro de los aspectos relevantes se encontró que los estudiantes consideraron como importante el preocuparse, comprender y colaborarle al compañero: *"...hay que ayudar a los otros si lo necesitan no difamar a las personas y entender todo, lo que les puede pasar a los demás", "hay que tener amistad, comprensión, cariño, amabilidad y cuidado por parte de los compañeros"*, estas denotan un interés evidente por apoyar al compañero a través de la empatía. Sin embargo, la observación permitió identificar que los estudiantes establecían una distancia significativa entre lo que consideraban adecuado hacer y lo que realmente hacían, pues en lo cotidiano de sus interacciones invalidaban la opinión

del otro, la evaluaban como incorrecta y la cuestionaban, posibilitando que el aula se convierta en escenario de discusiones por la imposibilidad de generar consensos o de aceptar la perspectiva del otro.

Solución de Conflictos

Reconocimiento de conflictos

La mayoría de estudiantes identificó con facilidad los momentos adversos vividos en el aula de clase, haciendo referencia a que en su sección existen conflictos relacionados con establecimiento de mando, la falta de escucha y la percepción de inmadurez y juegos agresivos.

En cuanto a la presencia de estudiantes que asumen una actitud de “*mando*” frente al grupo, se encontró que algunos lideraban las situaciones desde un estilo autoritario, imponiendo sus intereses y perspectivas: “*en la sección hay compañeras que solo quieren mandar ellas y lo gritan a uno*”, “*...algunos son muy groseros y hay personas que se creen más que uno mismo*”; estas situaciones generaban malestar en el aula, facilitando la adopción de posturas agresivas o pasivas.

La falta de escucha entre compañeros fue otro de los elementos en el cual los estudiantes indicaron que al momento de vivenciar un conflicto cada parte tenía en cuenta sus razones e ignoraba la perspectiva del otro, reduciendo las alternativas de solución: “*las peleas entre nuestros compañeros que no son tolerantes no saben escuchar*”, “*a veces no saben ni por qué están peleando es que no se escuchan*”.

Por otro lado, los estudiantes consideraron que la diferencia de edades era un elemento causante de conflictos entre los compañeros de aula, percibiendo que algunos asumían dichos conflictos con mayor madurez que otros: “*hay unos compañeros que son bien inmaduros y eso hace problemas*”, “*juegan a pelear y luego terminan en peleas reales, y pueden ir a rectoría, coordinación, enfermería o incluso expulsarlos por esto*”, “*nos peleamos a veces por nada, o nos empezamos a insultar por bobadas*”.

Finalmente, se encontró que los estudiantes concebían al conflicto como “*un problema que impide convivir pacíficamente en el salón*”, por esta razón ellos lo

visualizaban desde una perspectiva negativa en la que la diferencia no tiene cabida, *“el problema es que somos demasiado diferentes”*.

Estrategias de solución frente al conflicto en el aula

Se encontró y observó que para la mayoría de los estudiantes la manera más común de afrontar sus conflictos se daba a través de agresiones físicas y/o verbales, además mencionaron el uso frecuente de expresiones no verbales agresivas, las cuales impedían un correcto abordaje y solución del conflicto: *“los problemas solo se resuelven con golpes o mal vocabulario, no saben resolverlos de otra forma”, “casi siempre se resuelven con peleas gritos e insultos”*.

Algunos escolares señalaron que los conflictos en su sección se resolvían a través de ignorar a la persona con la cual se experimenta el momento de tensión: *“aquí no se dialoga lo que se hace es que se hacen gestos chistosos y se alejan poco a poco”, “unos cuando se pelean pasan sin hacerle caso al otro como que no existiera”*. Otros estudiantes mencionaron el hablar o dialogar como la forma de afrontar los conflictos: *“algunos compañeros los resuelven hablando...”, “... otros pueden hablar tranquilamente y resolverlos”, “dialogo con ellos de buena manera”*.

Estas tres formas de solucionar los conflictos en el aula de clase generaban tensiones en las interacciones de los escolares, lo cual no permitía fortalecer la cohesión de grupo y ocasionaba agresiones físicas y/o verbales.

Mi vida, un conjunto de habilidades; nuestra convivencia, un encuentro entre realidades: Propuesta de intervención

Teniendo en cuenta el vínculo establecido con los participantes y la identificación de las características de las interacciones en el aula elaborada anteriormente, se dio lugar a la construcción y ejecución de la propuesta de intervención: *“Mi vida, un conjunto de habilidades; nuestra convivencia, un encuentro entre realidades”*. Ésta se orientó en los procesos de reflexión y acción para el desarrollo de cada una de las HpV, en función del fortalecimiento de la convivencia de los estudiantes en la sección 8-1. Así pues se establecieron los aportes desde la Psicología en relación a una visión de la convivencia escolar con base en una mirada positiva y en la potencialización de los recursos personales

de los escolares. El esquema general de la propuesta de intervención se da a conocer en la Figura 3.

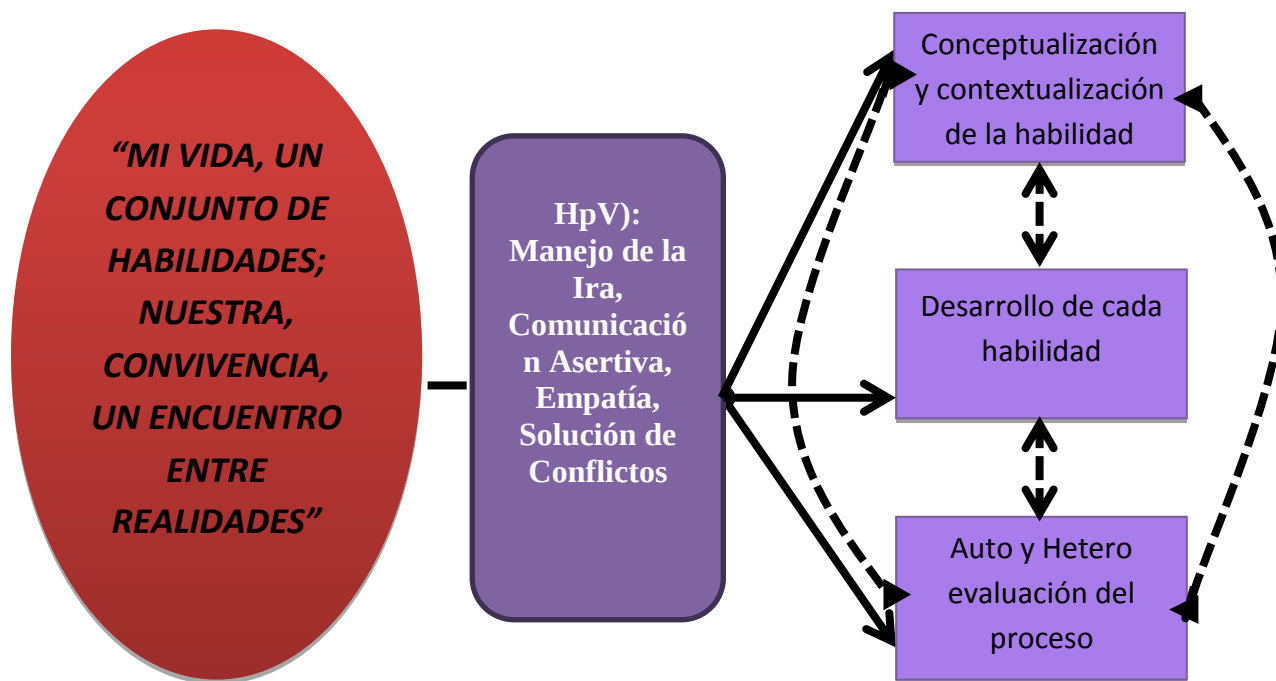


Figura 3. Esquema de la propuesta de intervención: “Mi vida, un conjunto de habilidades; nuestra convivencia, un encuentro entre realidades”.

Fuente: Esta investigación.

Etapa 1: Conocimiento y contextualización de cada HpV

El indagar qué tanto conocían los estudiantes acerca de cada una de las HpV y su utilidad en las interacciones en el aula se convirtió en el paso inicial de la propuesta de intervención. En esta etapa se identificó que los escolares poseían definiciones confusas y poco concretas de las habilidades a trabajar, sin embargo sí generaban apreciaciones relacionadas con algunas de sus generalidades.

En cuanto al manejo de la ira, relacionaron su definición con las situaciones que la evocan y la asociaron con algunas sensaciones fisiológicas. Además mencionaron como elemento importante que su control era significativamente difícil, ya que “*es más fácil salirse de la ropa*”.

Con relación a la comunicación asertiva, los estudiantes mencionaron el dialogar entre compañeros como el elemento central de la comunicación y en cuanto a la asertividad la consideraron como la posibilidad de obtener aciertos en las actividades realizadas diariamente. Para elaborar el concepto de la habilidad, se les sugirió que conjuguen estas dos palabras, frente a lo cual expresaron que esta HpV se refería a *“comunicarse o dialogar de una buena forma”*.

Acercas de la empatía inicialmente manifestaron que se trataba de un término totalmente desconocido, sin embargo al intentar asociarlo con algún elemento en las interacciones, indicaron que se podría tratar del ser *“simpático, agradable, chévere, solidario o lindo”*.

En lo que se refiere a la solución de conflictos, plantearon que se trataba de *“resolver las cosas de buena manera”* y que era un elemento importante para evitar dificultades tanto en el aula de clase como en la institución.

Una vez los estudiantes dieron a conocer sus apreciaciones generales acerca de cada una de las HpV, las investigadoras propusieron un escenario de construcción conjunta (estudiantes-investigadoras) del concepto de cada habilidad, esto como parte de un compartir de saberes y de la necesidad de establecer consensos acerca de las definiciones que se tendrán en cuenta para el desarrollo del proceso. Dicha construcción, se realizó a partir de la socialización de ejemplos cotidianos en el aula y su vinculación a cada elemento que compone la definición de las habilidades. Se destaca que al tratarse de información novedosa, los estudiantes se mostraron interesados y entusiasmados con el proceso de entendimiento y comprensión.

Adicionalmente y como parte de la evidencia en relación a la adquisición de las conceptualizaciones de cada HpV, se estableció la realización de ejercicios evaluativos a través de preguntas para luego retroalimentar, clarificar dudas y consolidar el nuevo conocimiento, obteniendo que para este momento los escolares definían cada habilidad de la siguiente manera:

El manejo de la ira es: *“saber qué hacer cuando uno está enojado”*, *“controlarse para no hacerse daño a uno mismo o a los compañeros”*. La comunicación asertiva es: *“comunicarse de buena forma con los compañeros”*, *“decir y escuchar las cosas con respeto sin violar los derechos”*. La empatía es: *“ponerse en los zapatos del compañero”*,

“comprender a mis compañeros y ayudarlos en sus dificultades y en sus problemas”. La solución de conflictos es: *“solucionar de la mejor manera los conflictos”*, *“resolver bien los conflictos para que en el salón haya paz y armonía entre todos”*.

Etapas 2: Desarrollo de cada HpV, a partir de mi realidad en el aula

En un segundo momento y con el propósito de fortalecer la convivencia de los escolares en el aula de clase, se trabajó en el desarrollo de cada habilidad haciendo énfasis en la utilización de situaciones y actividades interactivas y reflexivas relacionadas con su cotidianidad. Los estudiantes realizaron *juegos de roles, análisis de situaciones y narración de experiencias*. Esto les permitió reflexionar sobre los diferentes elementos importantes en la construcción de una convivencia más positiva. Paulatinamente la sección se convirtió en un escenario de práctica de nuevas formas de relación vinculadas a los nuevos elementos conceptuales adquiridos, en donde los estudiantes a través de sus procesos de socialización reforzaban y retroalimentaban la ejecución de comportamientos relacionados con el respeto y el compañerismo.

En este momento del proceso los estudiantes enriquecieron su actuar colectivo en función del relacionarse mejor, distinguirse por la presencia de elementos positivos en su convivencia diaria y concebir al aula como un espacio agradable de encuentro con el otro y con la sección en general. Esto dio lugar a que las emociones no sean detonantes de discusiones, exista preocupación por el otro, se genere una comunicación basada en el respeto y la solución de conflictos tienda a buscar un beneficio mutuo.

Cada una de las HpV, se desarrolló a partir de los aprendizajes personales y el refuerzo social lo cual permitió consolidar una dinámica convivencial más constructiva y enriquecedora. Se destaca que en este proceso como estrategia metodológica se trabajó cada habilidad de forma independiente, sin embargo es relevante mencionar que estas habilidades actúan de manera articulada ya que cada una de ellas contiene elementos que influyen en las otras, es decir al abordar una se está conociendo y/o fortaleciendo elementos de las demás.

Etapas 3: Mi auto y hetero evaluación en el proceso

La implementación de la propuesta de intervención permitió que los estudiantes redefinan los elementos constitutivos de una convivencia positiva, orientándose hacia el respeto a la diferencia, el establecimiento de consensos y el dinamismo en la estructuración

de las formas de relación. Asimismo, expresaron que el desarrollo de la investigación les permitió conocerse más como individuos y como sección, destacando frases como *“había cosas que uno no sabía de uno”* o, *“en el salón cuando hacemos las cosas entre todos salen mejor”*, lo cual denotó que el proceso contribuyó a que los escolares consideren la posibilidad de transformación propia y de su entorno en función del desarrollo de sus habilidades.

Adicionalmente, los adolescentes lograron visualizarse como dinamizadores de su entorno e identificaron sus avances personales y como sección puesto que ahora cuentan con nuevos conocimientos que les aportaran en la construcción de interacciones que promuevan la visión de la convivencia desde un marco de referencia positivo. El proceso de intervención desarrollado permitió que los escolares se proyecten como ciudadanos dotados de recursos personales significativos para la construcción de una sana convivencia: *“lo que aprendimos nos enseña a ser mejores personas”*, *“todo lo que nos enseñaron lo podemos hacer con los amigos, en la casa y en el barrio”*. Sin embargo los escolares reconocieron que hay mucho por mejorar, resaltando que falta contar con el compromiso de algunos compañeros que aun *“hacen mal ambiente”* y todavía se presentan situaciones de irrespeto.

Finalmente, como fruto del proceso estudiantes e investigadoras ampliaron su visión como seres humanos creadores y transformadores de realidades convivenciales, no solo en el contexto del aula sino también en las diferentes esferas de la vida personal, familiar y social.

Frente a una nueva realidad: Análisis del proceso

Luego de la implementación de la propuesta de intervención fue necesario analizar los cambios efectuados en cada una de las HpV luego de su desarrollo y su vinculación con el fortalecimiento de la convivencia de los estudiantes en el aula. Para este momento se aplicaron nuevamente los instrumentos de recolección de información teniendo en cuenta la matriz de categorías (Anexo F). A continuación se exponen los resultados de este análisis.

Manejo de Emociones (Ira)

Expresión de la ira a través de la utilización de estrategias para su manejo

A lo largo del proceso, la apropiación de los diferentes elementos relacionados con el manejo de la ira permitió a todos los estudiantes re-estructurar su interactuar en el aula y les posibilitó ser mucho más conscientes de esta emoción como un elemento natural que

está sujeto a procesos de regulación mucho más efectivos a través del uso de variadas estrategias, al respecto señalaron el uso de técnicas de respiración, el retiro del contexto, el uso de la narración de sus sentimientos o del evento provocador, como elementos que reducen la intensidad de las diferentes sensaciones y a su vez contribuyen en la disminución de discusiones y agresiones: *“es mejor que yo sepa cuando estoy enojado hago lo de respirar o otra cosa y me controlo para después no arrepentirme...”*, *“como sé que estoy bravo mejor me voy y después vengo y hablo con él”*, *“a veces es muchísimo mejor escribir todo lo que le pasa a uno antes de embarrarla y mucho más si es cuando tengo rabia”*.

El visualizarse como actores protagónicos del fortalecimiento de sus recursos en el manejo de la ira, generó en la mayoría de estudiantes un incremento en la percepción de autoeficacia frente a las diferentes situaciones que se presentaban en el aula de clase, al respecto mencionaron: *“cuando uno tiene rabia uno ya sabe que hacer”*. Adicionalmente, durante el proceso y más específicamente al final de este, fue significativo encontrar que los estudiantes reconocieron el concepto de la ira como parte de un saber útil en la cotidianidad de sus aulas y productivo en sus interacciones entre pares. Además evidenciaron un compromiso significativo para continuar promoviendo diferentes alternativas que les permita reducir al máximo discusiones o agresiones ocasionadas por el manejo inadecuado de esta emoción.

Reconocimiento de manifestaciones fisiológicas de la ira entre compañeros

Identificando claramente las reacciones fisiológicas presentes en la expresión de la ira, algunos de los estudiantes lograron desarrollar procesos de observación tanto consigo mismos como con sus compañeros, dando lugar a la generación de refuerzos positivos relacionados con el conocimiento de las diferentes estrategias y su efectividad en la disminución de la intensidad en la activación fisiológica, lo cual les permitió establecer relaciones mucho más armoniosas y solidarias, en relación a esto algunos expresaron frases como: *“cálmate que ya te estás poniendo rojo”*, *“es bueno saber cuándo el compañero está enojado, uno mira que cambia de una para saber qué hacer y cómo ayudarlo a calmarse”*.

Comunicación Asertiva

Expresión de desacuerdos y descontentos

Luego de desarrollar esta habilidad la mayoría de estudiantes al momento de expresar desacuerdos y descontentos, buscaron manejar la situación desde el respeto hacia el otro y hacia sí mismo. Estas situaciones dejaron de ser consideradas como causantes de discusiones y agresiones, por el contrario, se convirtieron en la excusa para llegar a un consenso constructivo y contribuir al establecimiento de relaciones más asertivas: *“ahora es más fácil decirle las cosas a los compañeros pues ellos no son groseros”, “decir si estoy de acuerdo o no estoy de acuerdo es más bonito ahora porque los compañeros respetan”, “es bonito cuando digo que me hicieron sentir mal y que no me gustó”, “ahora dice las cosas, y las dice bien, sin hacer sentir mal o sin ser grosera”*.

Respeto entre los compañeros de clase

El respeto entre compañeros de clase se manifestó tanto en las expresiones verbales como en los comportamientos de la mayoría de estudiantes. En este sentido, se evidenció una significativa disminución en el uso de seudónimos, palabras ofensivas y agresiones físicas, lo cual repercutió en la percepción del aula de clase como un espacio en el que el respeto se vincula a las actividades de esparcimiento y de compartir con el otro: *“decir las cosas bien hace que mis compañeros no se pongan bravos y así no llegar a mayores”, “ahora ya no son tan discriminativos, bruscos, mal hablados, y comprenden a los demás”, “la mayoría ya no decimos apodos porque saben que eso lo hace sentir mal a uno” y “ahora algunos compañeros son más respetuosos y amables”*.

Es importante mencionar que al término de la intervención algunos estudiantes aún presentaron comportamientos de irrespeto relacionados con agresiones físicas y/o verbales, mencionando que: *“es muy difícil cambiar, yo digo las cosas feo pa que entiendan, soy frentera porque en mi casa todos son así”, “a veces toca irse a los golpes porque si no, no entienden”*.

Empatía

Manifestaciones de la empatía

Para este momento del proceso la mayoría de estudiantes lograron establecer mayor coherencia entre su discurso y su actuar cotidiano, permitiendo el surgimiento de una reciprocidad afectiva en la que el otro se convierte en el reflejo de aquello que pudiera sucederle a sí mismo o a cualquiera de los miembros de la sección. Adicionalmente, los escolares integraron la utilidad de la empatía con la construcción de una mejor convivencia en el aula, expresando que un actuar colectivo y sensible a las situaciones ajenas logra fortalecer los vínculos de amistad y compañerismo, haciendo de la sección un escenario no solo de formación académica sino también de enriquecimiento personal y social, algunas frases fueron: *“me gusta que ahora sean un poco más comprensivos y que me traten bien”* *“a mí también me puede pasar algo y me gustaría que me apoyaran”*, *“ahora somos más unidos entre todos nos comprendemos, nos ayudamos y somos más solidarios”*.

Paulatinamente los estudiantes lograron valorar la diversidad de posturas y opiniones como un sello positivo en sus interacciones y dieron lugar a la integración de ideales a partir de esas diferencias, es significativo mencionar que la comunicación para este momento se tornó mucho más asequible, con facilidad para establecer consensos y libre de sesgos. De igual modo, el desarrollo del proceso les permitió a los escolares ser más asertivos en sus críticas, lo cual facilita el convivir mejor con aquello que es diferente sin la necesidad de invalidarlo o ser indiferente.

Las consideraciones de los estudiantes se enfocaron en posicionarse desde un rol más constructivo y participativo asumiendo como relevante el integrarse entre todos y generar un ambiente más armónico: *“siendo tan diferentes hasta tenemos más de que hablar entre nosotros”*, *“yo no pensaba que lo que decía era del rap era tan bacano”*, *“lo que el otro piensa y sienta también es importante”*. Así pues, la tolerancia generó acercamiento entre estudiantes que anteriormente permanecían distantes entre sí y permitió que los subgrupos se integraran y ampliaran en relación a la conjugación de intereses: *“ahora tengo amigos así no piensan como uno”*, *“que chévere es conocerlos a todos y saber que cuento con ellos”*.

Se puede afirmar que el desarrollo de este elemento de la empatía en los estudiantes dio apertura a la construcción de una visión más positiva de su interactuar en la sección,

facilitó la integración de sus miembros e incentivó principios de aceptación y compromiso por mejorar continuamente. Los estudiantes lograron intercambiar papeles dentro de una situación y ello contribuyó a comprender el marco de referencia desde el cual actúa el compañero y así evitar la emisión de cuestionamientos.

Reconocimiento de la diferencia como una oportunidad

La dinámica establecida a lo largo del proceso posibilitó que la mayoría de estudiantes aprendieran a apreciar la diferencia como la oportunidad de compartir vivencias y ampliar su conocimiento del entorno. De igual forma, se valoró la singularidad como elemento importante en la consolidación de interacciones más constructivas, lo cual integró la visión de una convivencia basada en el entrelazar armónico de personalidades, algunos estudiantes afirmaron: *“mi amigo es una cosa y yo soy otra, ya no es tan malo ser diferentes”, “como somos diferentes podemos hablar de más cosas”, “ahora tengo amigos así no piensen como uno”*.

Solución de Conflictos

Reconocimiento de conflictos

Todos los estudiantes luego del proceso de intervención concibieron al *conflicto* como una situación natural y positiva en las relaciones interpersonales, frente a esto mencionaron: *“el conflicto nos sirve para aprender de los errores”, “un conflicto no es malo, es importante salir de él con el diálogo y la paz”, “tener conflictos no es lo mismo a tener problemas”*.

La mayoría de estudiantes identificaron una disminución en los conflictos en el aula, permitiendo fortalecer la cohesión de grupo: *“ahora en mi sección no hay tantos problemas”, “antes pues habían varios conflictos y después de que llegaron ustedes pues han disminuido”*. Entre los conflictos que aún se mencionan están: *“todavía hay pequeñas discusiones”, “aún es difícil llegar a un acuerdo con los compañeros irrespetuosos” y “cuando se pelean unos compañeros todavía son groseros y mal hablados”*.

Estrategias de solución frente al conflicto en el aula

En esta fase la mayoría de estudiantes mencionaron que es más frecuente el uso de diversas alternativas de solución para sus conflictos, mencionaron la utilización del diálogo como estrategia para aclarar los desacuerdos, disgustos y mal entendidos sin necesidad de pasar a las agresiones físicas y/o verbales, aspectos que contribuyeron a construir dinámicas conviviales más propositivas e incluyentes: *“esos problemas se los resuelve a través del diálogo según el punto de vista de cada uno”, “cuando me hacen sentir mal mis compañeros me piden perdón o ya no son tan groseros”, “creo que una buena forma es hablando con los que lo hacen y así se podría solucionar todo desde un buen punto sin herir a nadie”*.

Por otro lado, algunos de los escolares reconocieron la mediación entre pares como una estrategia útil para apoyar la solución de conflictos: *“yo ayudo a mis compañeros preguntando por qué pelean, aprender a escuchar sus problemas y dificultades”, “cuando se tienen problemas uno puede decirle al compañero que le ayude a solucionar las cosas bien”*. Como elemento relevante los adolescentes indicaron que ante la imposibilidad de llegar a acuerdos entre compañeros, optaron por solicitar el apoyo de los docentes o acudir a las diferentes escenas de la institución: *“una cosa buena es que ahora buscamos a los profesores para dialogar y pedirles ayuda”, “ya sabemos que en el colegio hay donde le ayuden a uno a resolver los problemas”*.

En cuanto al desarrollo de esta HpV en la sección aún existen algunos estudiantes que presentaron dificultades en la apropiación de algunos elementos relacionados con el respeto: *“hmm algunos no tienen remedio todo es a los golpes”, “cuando se pelean unos compañeros todavía son groseros y mal hablados”, “aún es difícil dialogar con los compañeros que son muy irrespetuosos”*.

Vivenciando cambios: Retroalimentación del proceso

A través de los resultados obtenidos se evidenció el fortalecimiento de la convivencia entre estudiantes mediante el desarrollo de cuatro HpV (manejo de la ira, comunicación asertiva, empatía y solución de conflictos), esto permitió plantear que la propuesta de intervención implementada contribuyó significativamente en el establecimiento de interacciones favorables, ya que el manejar constructivamente las

emociones y especialmente la ira, lograr comprender la postura de otros, comunicarse asertivamente y contemplar diferentes alternativas de solución de conflictos, fueron elementos que propiciaron el espacio para interactuar desde la tolerancia y el respeto, y enriquecieron los procesos de aprendizaje a partir de la diferencia, motivando así a los estudiantes a redescubrir sus recursos para hacer del aula un escenario más armónico: *“era la sección muy desordenada no era respetuosa, después la sección empezó a mejorar ya más respetuosa y no desordenada”, “antes éramos más separados a ahora somos como mas unidos”, “las relaciones en la sección son muy buenas a veces muy excelentes”*.

En el fortalecimiento de la convivencia en el aula se destaca que se incrementaron los procesos de regulación de la ira y la identificación de sus reacciones fisiológicas, lo cual permitió a los estudiantes adquirir estrategias más saludables para su control. La comunicación asertiva posibilitó que se genere un uso menos frecuente de seudónimos y frases descorteses, facilitando la expresión de desacuerdos y descontentos sin violar los derechos propios ni ajenos. Asimismo, se presentó una mayor comprensión de la situación vivida por el otro, dando lugar al compartir de experiencias y la valoración positiva de la diferencia. En relación a la solución de conflictos los escolares redefinieron su sentido, visualizándolo como una posibilidad de aprendizaje, además se evidenció una reducción de peleas y discusiones gracias a la utilización de diferentes alternativas.

Otro aspecto importante en la evaluación de la propuesta de intervención fueron las percepciones de los docentes de la sección, quienes indicaron que *“los estudiantes aprendieron a conocerse más entre compañeros y a “portarse bien”*. De igual forma, ellos identificaron que los adolescentes reconocieron con mayor facilidad cuando ellos o sus compañeros sentían ira y utilizaron este conocimiento para tomar mejores decisiones: *“ahora ellos deciden retirarse de la situación cuando sienten ira o cuando notan ira en sus compañeros, esto no lo hacían antes, sino que reaccionaban agresivamente”*. También dieron a conocer que algunos integrantes del grupo comenzaron a desaprobar situaciones como la utilización de seudónimos y las *“burlas”*, facilitando que el enojo provocado por estas disminuya y la convivencia sea más armoniosa. Además refirieron que algunos estudiantes han aprendido a *“hablar bien, ahora no utilizan tanto los gritos o insultos”*, afirmaron que se presentó un avance significativo en la utilización de expresiones de cortesía tanto entre compañeros como con ellos. Adicionalmente, algunos señalaron la

presencia de escolares que solicitaron su ayuda en la resolución de ciertos conflictos antes de resolverlos por si solos, situación que no se presentaba antes del desarrollo de la intervención. Algunos de los entrevistados plantearon que si bien los estudiantes evidenciaron una disminución en las agresiones (físicas y/o verbales) aún se presentan dificultades con algunos de ellos afirmando que *“hay algunos que todavía son groseros entre ellos y con uno”, “hay niñitos que no aprendieron a comportarse y todavía son agresivos”*.

DISCUSIÓN

Toda sociedad se construye y se transforma continuamente a partir de la participación de sus miembros y la convergencia de identidades que interactúan entre sí, dando lugar a dinámicas convivenciales particulares. En este sentido el contexto educativo cobra gran relevancia, ya que en este se pretende formar ciudadanos con herramientas útiles para relacionarse positivamente y hacer frente a las demandas constantes y cambiantes de la cotidianidad. Desafortunadamente, en la actualidad la presencia de situaciones que afectan a la convivencia escolar se constituyen en una realidad cada vez más preocupante, tanto en las instituciones educativas y familiares, como para los medios de comunicación, lo cual se relaciona con lo planteado por Merino (1998, citado en De Antón, 2012): *“no corren buenos tiempos para la convivencia tranquila y pacífica en la escuela”* (p.74).

De esta manera, en las instituciones educativas la convivencia escolar es una realidad diaria, en la que el aula de clase se instaura como la célula nuclear de la relaciones. Así pues, teniendo en cuenta a Trianes, Fernández y Escobar (2009) a lo largo de la investigación se concibió el aula como un sistema abierto de naturaleza social y comunicativa, donde las dinámicas de convivencia se caracterizaron por una multiplicidad de interacciones de carácter simultáneo y en diferentes grados de intensidad, basadas en la fluctuación del intercambio de mensajes codificados, en la interrelación de subjetividades y en las convenciones establecidas. En este sentido, durante el proceso se pudo establecer que las características del aula de clase permitieron visualizarla como un espacio con una amplia gama de posibilidades para el desarrollo integral de los individuos, pues en ella se construyen escenarios donde se exploran diferentes conceptos, habilidades y posturas para generar consensos que definan las pautas de la dinámica en su interior.

En concordancia con lo anterior, desde la presente investigación se propuso fortalecer la convivencia en el aula mediante el desarrollo de cuatro HpV en los estudiantes de la sección 8-1 pertenecientes a INEM-Pasto, lo cual permitió realizar un proceso de intervención fundamentado en la acción y reflexión constantes de las dinámicas convivenciales en esta sección. Se resalta que a lo largo del proceso se asumió como temática central la convivencia en el aula y como unidad de análisis y eje transversal las HpV. El análisis del proceso se presenta en coherencia con el logro de los tres objetivos específicos.

El primer objetivo se orientó a identificar las características de la convivencia en el aula con relación a las HpV, sobre lo cual se encontró que los estudiantes percibían la convivencia como una situación cargada de elementos que generaban malestar tanto en lo inter como en lo intrapersonal. Adicionalmente, se logró identificar que las interacciones entre pares en la sección se relacionaban con los lazos de amistad que en algunos subgrupos eran más estables, demostraciones de afecto y el compartir momentos de esparcimiento, reafirmando lo planteado por Coleman (1980 citado en Palma y Montilla, 2010), al señalar que durante la adolescencia los escolares ratifican sus lazos de amistad entre compañeros dando relevancia a la igualdad, el compromiso y la lealtad.

En relación a los planteamientos expuestos en el párrafo anterior, se reafirma la importancia de fortalecer las habilidades intrapersonales con el fin de consolidar mejores relaciones interpersonales que les permita a los adolescentes proyectarse como seres íntegros dispuestos a aportar en la construcción de una convivencia en el aula más armoniosa.

Por otro lado, como resultado de la conexión entre las particularidades de cada estudiante, las enseñanzas adquiridas fuera del aula y los aprendizajes construidos en esta, se obtuvo que los escolares percibían a la diversidad como un elemento que obstaculizaba el desarrollo provechoso de sus interacciones. Al respecto Campelo y cols. (s.f), señala que en la sociedad la diferencia es concebida como un elemento de antagonismo, en el cual el otro se convierte en un enemigo o rival con el que constantemente se compite. Desde esta perspectiva se restringe el valor constructivo de la diferencia y se desconoce al otro como semejante.

En cuanto a la habilidad de manejo de la ira, los estudiantes manifestaron una expresión inadecuada prioritariamente a través del uso de agresiones físicas y/o verbales, permitiendo que las interacciones en el aula se tornen hostiles y desagradables, estos resultados reafirmaron lo planteado por Kaufman (1970, citado en Pérez, Redondo, y León, 2008) para quien esta emoción se relaciona con un estado de activación física que culmina con efectos perjudiciales para otras personas. Además, los estudiantes establecieron la existencia de una estrecha relación de correspondencia entre la reacción provocada por la ira y la conducta de él o los compañeros, situando las manifestaciones de esta emoción como un elemento válido en sentido de defensa o reacción ante el otro, lo anterior establece coherencia con Schachter (1971, citado en Pérez, Redondo y León, 2008) cuando afirma que la ira puede convertirse en una actitud de defensa arbitraria sin importar la situación que la provoque.

Por otro lado, los estudiantes lograron identificar algunas manifestaciones fisiológicas relacionadas con la presencia de la ira, esto en concordancia con los planteamientos de Johnson (1990, citado en Pérez, Redondo, y León, 2008), según quien esta emoción es considerada de forma general como un estado emocional acompañado de una alta activación del sistema nervioso autónomo y del sistema endocrino y tensión muscular.

La comunicación asertiva es parte fundamental en la convivencia de aula para la expresión clara de lo que realmente se quiere. Al respecto se encontró que la expresión de los desacuerdos y descontentos, se basaba en agresiones verbales y la manifestación del respeto solo se expresa en una concepción de *deber ser* más no en su actuar diario en el aula. Al respecto Rodríguez (2004, citado en Estévez, 2005) menciona que las agresiones de tipo verbal se dan con mayor frecuencia en el aula de clase, considerándose como una situación que siempre ha existido y frente a la cual la sociedad ha sido muy tolerante. Es por esto que se torna necesario reconsiderar en el aula la aprobación de conductas que conllevan a la violencia y a las agresiones tanto a nivel físico como verbal, ya que en las interacciones entre compañeros estas se viven como situaciones válidas y “normales”, que conllevan a que los estudiantes paulatinamente experimenten nuevas formas de agresión, que en algunos casos son aceptadas y compartidas, en otros son rechazadas de manera agresiva o simplemente ignoradas. Una situación similar a la vivenciada en la sección 8-1,

se encontró en el informe realizado por la Institución del Ararteko (s.f), sobre la situación de los centros de educación secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco, en este se afirma que para los estudiantes los insultos, los gritos y la utilización de seudónimos son una práctica muy habitual, que no tiene propiamente el perfil de agresión grave ni características del maltrato.

En lo que se refiere a empatía los estudiantes expresaron una postura generalizada de desinterés hacia las situaciones ajenas, lo cual es coherente con los postulados de Trejo (2011), quien menciona que todo comportamiento de desinterés realizado por una persona - indistintamente de las condiciones- denota un egoísmo psicológico en donde la motivación principal se da por la satisfacción del interés propio.

Por otro lado, para Ortega (1995, citada en Fernández, 1999) los conflictos entre adolescentes suelen surgir como resultado de afrontar los momentos de tensión con agresividad, algunos de los detonantes de dichas tensiones son la rivalidad, la competición, la falta de empatía y de escucha, entre otros. Este postulado se evidenció en la realidad cotidiana de la sección 8-1, a partir del establecimiento de relaciones de mando entre pares, poca disponibilidad a la escucha y percepción de inmadurez entre compañeros.

Los estudiantes como parte de sus estrategias de solución de conflictos promovían actitudes hostiles que impedían un correcto abordaje y generaban concepciones negativas frene a las relaciones entre pares, tal como lo mencionan Macias y Camargo (2013), *“se promueven comportamientos hostiles y de sospecha, el clima social es incómodo, hay un impacto emocional negativo y disminución de la motivación”* (p.15). En complemento a esta afirmación en el programa llevado a cabo en México (s.f), denominado *“Por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa”*, se señala que el resolver los conflictos desde la violencia conlleva a concebirlos desde un foco negativo.

Los planteamientos expuestos permiten evidenciar que en la sección 8-1, la convivencia en el aula con relación a las HpV se concebía desde un *“deber-ser”* que se promulga pero muchas veces no se aplica, entonces los estudiantes saben que deben respetar, sin embargo al momento de interactuar con sus compañeros recurren a la utilización de agresiones físicas y/o verbales que en la mayoría de ocasiones es validada como una forma normal de relacionarse.

En relación al segundo objetivo, se planteó la implementación de *“mi vida, un conjunto de habilidades; nuestra convivencia, un encuentro entre realidades”* como propuesta de intervención para el desarrollo de cuatro HpV relacionadas con la convivencia en el aula. Se dio lugar a una retroalimentación constante de los escolares para afianzar su apropiación en el contexto del aula de clase. La ejecución de dicha propuesta facilitó como lo plantean Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres (2009) que se desarrollen factores de protección comunes a diversos problemas psicosociales y se les facilite a los estudiantes la tarea de enfrentar con éxito las exigencias, demandas y desafíos de la vida diaria.

En relación a la primera etapa de la propuesta, vinculada al reconocimiento conceptual y la integración de cada habilidad al contexto, los estudiantes evidenciaron facilidad en el ejercicio de acercamiento a cada HpV y la asimilación de información nueva, corroborando lo afirmado por Mangrulkar y cols. (2001) acerca de las características de los adolescentes, quienes poseen una creciente capacidad para la recepción y recuperación de la información. Además las diferentes actividades se realizaron de forma dinámica y participativa, teniendo en cuenta que el grupo de pares se constituye en un elemento fundamental al momento de desarrollar los recursos personales tal y como lo plantea Harturp (1978, citado en Ortega, Del Rey, Sánchez, 2012), cuando menciona que estas relaciones posibilitan al individuo desarrollar una inteligencia social, facilitadora de procesos relacionados con la empatía, la asertividad y el re-conocimiento de emociones.

Para la realización de la segunda etapa de la propuesta, relacionada con el desarrollo vivencial de cada habilidad, los estudiantes tuvieron la posibilidad de narrar situaciones cotidianas en la sección y redefinirlas desde la apropiación de las mismas contando con la retroalimentación de sus compañeros, esto facilitó el considerar las HpV como elementos útiles y efectivos en el desarrollo de sus interacciones en el aula, reafirmando lo indicado por Mantilla (2002, citado en Porras, 2013) para quien el desarrollo de las HpV permite que el individuo adquiera destrezas psicosociales, con el propósito de aprender a procesar y a reaccionar eficazmente a las influencias del entorno social y ambiental.

Se destaca que el trabajar con adolescentes en los escenarios educativos es muy importante, teniendo en cuenta que en el contexto colombiano según Chaux (2011), las relaciones entre pares de esta etapa se caracterizan por una validación cultural de la

agresión. Según el autor esta situación está vinculada a las problemáticas sociales a nivel nacional relacionadas con la violencia, el conflicto armado, el desplazamiento forzado y entre otros.

Así pues, el trabajar con adolescentes posibilitó la reflexión y validación de pautas interactivas elaboradas como nuevas convenciones sociales en su sección, corroborando lo expresado por Ortega y cols. (2012), cuando señalan que en términos evolutivos, la adolescencia es el momento propicio para consolidar la “*comprensión profunda y práctica de las normas morales*” (p.34); en efecto, se espera una completa integración de los adolescentes en la sociedad, basada en la convergencia entre valores personales y sociales. En conexión con esta afirmación Mangrulkar y cols. (2001), señalan este período como una etapa propicia para realizar programas o talleres relacionados con el desarrollo de habilidades y hábitos positivos, teniendo en cuenta los procesos cognitivos adquiridos en esta edad y las prácticas constantes gracias a la ampliación de las relaciones sociales.

Además, el hecho de que el aula de clase en el contexto educativo se convierta en un espacio en el que como lo afirma Ortega y cols. (2012), se complementen los procesos académicos con actividades de ocio, diversión y encuentros afectivos, facilitó que los estudiantes apliquen sin dificultad los ejercicios referentes a cada una de las HpV, encontrando que su uso no es rígido ni esquemático sino que por el contrario la propuesta, facilita que el aprendizaje y desarrollo de los recursos personales sea dinámico, divertido y flexible.

Como parte del desarrollo de la tercera etapa de la propuesta de intervención relacionada con la auto y hetero evaluación del proceso y la proyección de acciones en función de la construcción de una sana convivencia en el aula, los estudiantes en su proceso de transición hacia la adultez comenzaron a ser más reflexivos en relación a su papel activo en la consolidación de relaciones más positivas, más autónomos y propositivos en relación a la ejecución de estrategias para la mantención de las HpV, lograron visualizarse como agentes dinamizadores de las pautas interactivas en su sección y viabilizaron que desde su grupo de referencia se comiencen a invalidar las agresiones, la inadecuada comunicación y el ineficaz manejo de la ira. Estos elementos sitúan como un aspecto relevante el papel del grupo de iguales en la consolidación de las nuevas formas de relacionarse, lo cual permite

confirmar lo planteado por Gonzáles (2004, citado en Mangrulkar, y cols. 2001), cuando menciona que una de las características importantes de esta etapa, es que las relaciones entre pares se tornan significativas y facilitan el aprendizaje dependiendo en primer lugar de la búsqueda de “*amigos o compañeros*” en su ambiente escolar y social, esto teniendo en cuenta la conjunción de intereses y la simpatía del adolescente con los demás, ya sean del mismo género o del contrario. Además, muchos programas se capitalizan con el poder que tienen los pares para influenciar normas sociales y conductas individuales, dado que estos grupos se forman naturalmente y así los adolescentes pueden experimentar en forma segura con las habilidades recién adquiridas en un ambiente de apoyo positivo.

Asimismo, el haberse integrado como sección los convierte en una red más sólida de apoyo y solidaridad estrechando vínculos de confianza, tanto entre los escolares como de ellos con las investigadoras, lo cual facilitó que se incrementara la cohesión de grupo y se viva la experiencia como un elemento enriquecedor en el desarrollo personal de los actores del proceso. Se resalta que el establecimiento de este vínculo se relaciona con uno de los resultados en el estudio de Dávila y Julio (2013) quienes al final de su trabajo con las HpV evidenciaron que los participantes percibieron un vínculo positivo con el equipo de trabajo, manifestaron una actitud participativa y colaborativa para el cumplimiento de los objetivos y la práctica de las HpV trabajadas.

Para el logro del tercer objetivo, se realizó el análisis general del proceso y se tuvo en cuenta la información de las fases: “*Frente a una nueva realidad*” y “*Vivenciando cambios*”, dado que en ellas se reflexionó acerca de los diferentes cambios que se pueden evidenciar tanto a nivel del desarrollo de cada HpV en los estudiantes como de la contribución de estas en el fortalecimiento de la convivencia en el aula.

Así pues, se destaca que fue importante identificar los avances de los estudiantes en relación a cada HpV. En lo que se refiere al manejo de la ira los escolares al conocer y hacer uso de las diferentes alternativas para su manejo, lograron tener mayor número de formas de respuesta ante la presencia de esta emoción corroborando los planteamientos de Mantilla (2001), para quien el aprendizaje de estrategias de control le permite al individuo comprender la emoción como un elemento humano y normal, y como un aspecto factible de expresar en forma no destructiva. Además, al visualizarse con una mayor autoeficacia en el

control de la ira, consiguieron asumir su responsabilidad en los procesos de autorregulación, asumiendo su papel activo frente a su estado emocional y no vinculando a ningún factor externo como causa, esto complementa lo expuesto por Mascolo y Griffin (1998, citado en Pérez, Redondo, y León, 2008) quienes plantean que esta emoción se expresa menos hostil cuando se reducen las atribuciones de responsabilidad hacia otros. De esa manera, los escolares se asumieron como constructores de sus decisiones, armonizaron la expresión de esta emoción buscando establecer condiciones de bienestar tanto para sí mismos como para sus compañeros y lograron que sus relaciones en el aula de clase sean mayormente gratificantes.

Por otro lado, los estudiantes reconocieron claramente la activación fisiológica que acompaña la presencia de la ira y de esta manera, al reconocer la relación entre esta emoción y sus reacciones orgánicas tomaron decisiones más provechosas en sus interacciones. Se destaca que dieron apertura a procesos de observación otorgándole un lugar importante a la reflexión del comportamiento propio y ajeno, esto respalda lo planteado por Izard (1993, citado en Pérez, Redondo, y León, 2008) cuando menciona que este reconocimiento de las reacciones corporales puede truncar respuestas hostiles hacia otra persona, y ayudar por tanto a prevenir agresiones, de igual forma estos resultados contradicen lo señalado por Novaco (1976, citado en Pérez, Redondo, y León, 2008) quien considera que la ira es un determinante causal de la agresión y entiende esta emoción como una condición necesaria y/o suficiente para dicha agresión.

En la comunicación asertiva entre los estudiantes se denotaron cambios significativos, evidenciados en su seguridad al momento de expresar aquello que no les gusta o con lo que no están de acuerdo, considerando la situación como una oportunidad para proponer encuentros de diálogo con el compañero. Estos cambios se vinculan a lo señalado por Bravo (2010), quien considera a esta habilidad como la herramienta que permite aprender a escuchar, dialogar y establecer lazos de confianza, buscar maneras de encontrarse con el otro de forma clara y directa o establecer distancias necesarias sin tener que recurrir a la agresión.

Así pues, el desarrollar una comunicación asertiva en los estudiantes, permitió mejorar las interacciones en el aula por el fortalecimiento inter e intrapersonal, al respecto Neidharet, Weinstein y Conry, Riso (1989, 2000, citado en Naranjo, 2008) mencionan que

una persona asertiva no da cabida a la manipulación ni a la transgresión de los derechos de otras personas, por el contrario potencia su autoestima, su autocontrol emocional y muestra una actitud más respetuosa hacia los demás, ya que expresa sus ideas o reclamaciones con cortesía y escucha con respeto.

De esta manera los escolares aprendieron que en la comunicación asertiva es importante, como lo afirman Güell y Muñoz (2000, citados en Naranjo, 2008), respetar los derechos de los demás y defender los propios, ya que se parte del concepto de igualdad entre las personas y del derecho de cada una a manifestar sus opiniones. Es en este sentido donde se reconoce a la Institución Educativa, específicamente al aula de clase, como un espacio de socialización en donde se comunican formas de relacionarse y se gestan espacios propicios para la formación y desarrollo de la comunicación asertiva, con el fin de establecer, mejorar y mantener relaciones interpersonales, sentir satisfacción consigo mismo y con los demás, desarrollar sus identidades sociales y su sentido de pertenencia, condiciones importantes para los adolescentes (Aguilarte, 2010, citado en Macias y Camargo, 2013; Naranjo, 2008). Estas situaciones son las que promueven la invalidación de conductas de irrespeto, puesto que los estudiantes valoran desde la palabra y el actuar el respeto por el otro y por sí mismo, rechazando los insultos, gritos y utilización de seudónimos.

Güell y Muñoz (2000, citados en Naranjo, 2008) también expresan su preocupación frente a la situación de aprender y poner en práctica esta habilidad, ya que la socialización diaria y los escenarios sociales (como los medios de comunicación y la competitividad educativa) promueven conductas pasivas o agresivas, que van en dirección contraria a las asertivas. Por tal razón *“comportarse de una manera asertiva implica a veces conducirse de manera contraria a los modelos de conducta que se practican más frecuentemente”* (p. 28) en los contextos sociales y culturales.

En lo concerniente a empatía los estudiantes afianzaron su vínculo de interés y preocupación por el otro y estrecharon lazos de amistad teniendo en cuenta el respeto por la singularidad del compañero enfatizando el escuchar más que el juzgar. Al visualizarse como seres más sensibles ante la situación de otros sus interacciones se volvieron más amenas, entrelazando experiencias que acogieron al aula como un espacio disponible para compartir y crecer mutuamente, lo anterior corrobora lo expuesto por Montoya y Muñoz

(2009) quienes plantean que el fortalecer esta habilidad en los escolares les permite comprender mejor a su compañero y por tanto responder de forma consecuente con las necesidades y circunstancias de la situación vivenciada por la otra persona.

Además los estudiantes lograron establecer coherencia entre su discurso y su actuar cotidiano, dando lugar al establecimiento de una reciprocidad afectiva en la que el otro se convierte en el reflejo de aquello que pudiera sucederle a sí mismo o a cualquiera de los miembros de la sección y como lo plantea Batson (1991, citado en Fernández, López, y Márquez, 2008), se da lugar a entender la empatía como la presencia de sentimientos de interés y compasión orientados hacia la otra persona que resultan de tener conciencia del sufrimiento propio reflejado en el ajeno.

Acerca de la solución de conflictos, los estudiantes contemplaron mayor número de alternativas al resolverlos, buscando como lo señala Montoya y Muñoz (2009) la solución más adecuada, identificando en ello oportunidades de cambio y crecimiento personal y social. Los resultados obtenidos se relacionaron con lo encontrado en la investigación realizada por Delpino (2009), en donde *“los adolescentes legitimaron, a través de sus discursos y prácticas, el diálogo y la mediación como sus estrategias preferidas para la resolución de conflictos en el aula”* (p.30). Esto permite comprender que, lejos de la pretensión idealista de la ausencia de conflicto, es positivo que en la convivencia diaria de las instituciones se generen espacios para la disertación de posturas, en un marco de respeto y búsqueda de aprendizaje, más que enfocadas al desarrollo de comportamientos mediados por la competencia y el poder.

En lo referente al fortalecimiento de la convivencia de los estudiantes en el aula de clase a través del desarrollo de las cuatro HpV, los resultados evidenciaron que luego de la implementación de la propuesta de intervención las interacciones se enfocaron en la construcción de nuevos modelos, basados en el respeto por sí mismo y por el otro. Además se conjuraron intereses en pro de construir un ambiente en el que se trascienda hacia la oportunidad de elaborar consensos, orientados a la búsqueda de un bienestar común, frente a estas apreciaciones los estudiantes señalaron: *“aprendimos a convivir más”, “yo he cambiado y esto me sirve para convivir mejor con mis compañeros”, “la igualdad y la diferencia construyen ideales”*. De igual forma, los escolares se visualizaron como una sección unida y solidaria: *“si nos ponemos las pilas mejoramos la convivencia en la*

sección”, apreciaciones coherentes con Acosta (2006, citado en Ministerio de Educación Gobierno de Chile, s.f) quien afirma que la cohesión de grupo, el trabajo positivo y en equipo, entre otros, son las bases para una buena convivencia.

Por otro lado y como parte del proceso, los adolescentes manifestaron sentirse mucho más a gusto en su sección tanto a nivel personal como colectivo, y reafirmaron al aula como lugar de encuentro y compartir con lo cual establecen correspondencia con el sentido que Ianni (2003) le otorga este lugar, visto como el primer contexto de vida pública de los niños, adolescentes y jóvenes, dispuesto para construir las relaciones sociales y el sitio en el que el estudiante desde su ingreso aprende gestos y rituales. De igual manera, es el ámbito en el cual se convive, se habla y se aprende sobre convivencia y se convierte en el escenario para transmitir, ejercitar e incorporar formas de convivencia ligadas a la práctica de la vida democrática. Así pues, el aula de clase se constituyó en parte fundamental, siendo el punto de convergencia entre las dimensiones académica, relacional y personal, ratificando lo expuesto por Palma y Montilla (2010) quienes consideran que este espacio *“brinda la oportunidad de desarrollar habilidades de convivencia que permiten a los individuos fortalecer su aprendizaje y por ende el crecimiento intelectual, personal y social”* (p.16).

Lo expuesto en los párrafos anteriores permite plantear que la propuesta de intervención implementada contribuye significativamente en el establecimiento de interacciones favorables, ya que el manejar constructivamente las emociones como la ira, lograr comprender la postura de otros, comunicarse asertivamente y contemplar diferentes alternativas de solución de conflictos, son aspectos relevantes al momento de interactuar desde la tolerancia y el respeto, y motivan a los estudiantes a redescubrir sus recursos para hacer del aula un escenario más armónico y dinámico. En este sentido a través de la ejecución del proceso se resaltó la convivencia desde lo que Del Rey y cols. (2009) denomina como su naturaleza psicosocial de carácter positivo, reafirmando que ésta también puede ser entendida desde la percepción de Jiménez-Romero (2005, citado en Berra y Dueñas s.f) como *“un arte que involucra aprendizaje”* (p. 160) que está sujeta a cambios continuos y a las exigencias del contexto, teniendo como propósito, el adaptarse a otro individuo o situación y asumiendo, como lo afirma Ortega y Del Rey, (2004 citados en

Del Rey y cols., 2009) que *“la convivencia más que aprenderla en la escuela como un aspecto más de currículo, hay que construirla”* (p.162) como parte de la cotidianidad.

Se destaca que el trabajar las HpV de forma articulada, fue más efectivo para fortalecer la convivencia en el aula que un abordaje parcial de cada una de ellas dado que el proceso con cada habilidad influye en el conocimiento, apropiación y fortalecimiento de elementos de otras habilidades, esto se respalda en lo planteado por Mantilla y Chahín, (2006, citados en Cardozo, Dubini, Fantino, Romina, 2011), quienes sostienen que cuanta más capacidad o destreza tenga el adolescente para actuar en el terreno psicosocial (estableciendo relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno social amplio), tendrá más opciones personales para conseguir los objetivos que persigue mediante un mejor uso de los recursos internos y externos con los que cuenta.

Por otro lado, es importante mencionar que esta investigación está en correspondencia con la ruta de atención integral para la convivencia escolar expuesta en el artículo 30 de la ley 1620, dentro de los componentes de promoción y prevención, planteando el trabajo desde un enfoque positivo y resaltando las fortalezas de la convivencia, con la intención de complementar los esquemas negativos establecidos en la cotidianidad (Ley 1620 de 2013, 2013). Asimismo, cabe resaltar que gracias al desarrollo del proceso se socializó ante el consejo académico de INEM-Pasto, los principios generales y las ventajas del modelo de HpV, lo cual fue tenido en cuenta para la redefinición de la misión y visión de dicha institución.

Finalmente, se logró establecer a lo largo del desarrollo de la investigación que la convivencia en el aula es dinámica y la utilización del modelo de HpV posibilita la adquisición de herramientas útiles para mejorar el desempeño de los estudiantes en sus interacciones.

CONCLUSIONES

El proceso desarrollado en la sección 8-1, posibilitó entender la convivencia en el aula como un elemento flexible y dinámico, resultado de la conjugación de la singularidad y de las convenciones sociales que se establecen para darle sentido a un contexto, en este caso el aula de clase.

El modelo de HpV se constituye en una oportunidad para trabajar conjuntamente diferentes habilidades en pro de una mejor convivencia en el aula y una salud mental positiva para los estudiantes.

Fortalecer las HpV en los adolescentes permite consolidar mejores relaciones interpersonales en el aula de clase, ya que contribuyen significativamente en la formación integral de los escolares.

A través de la implementación de la propuesta de intervención, las HpV se constituyeron en herramientas psicosociales que reivindican al estudiante como constructor de su realidad convivencial en el aula y lo motivan a explorar y potencializar sus recursos personales con el propósito de armonizar sus interacciones.

En el entorno social se refuerzan o se extinguen los procesos de desarrollo y fortalecimiento de las habilidades, más aun en la etapa de la adolescencia. Por esta razón es necesario tener en cuenta el trabajo con diferentes procesos psicológicos, que permitan mayor apropiación y mantención de las habilidades para la vida.

El trabajar con y desde la naturaleza psicosocial positiva de la convivencia, permite redefinir las dinámicas de interacción de los estudiantes en el aula de clase, puesto que las situaciones que la afectan se perciben como una oportunidad de aprender formas constructivas de relacionarse.

La Psicología cuenta con estrategias efectivas y dinámicas que permiten un abordaje complejo y significativo de la convivencia escolar.

RECOMENDACIONES

Las intervenciones integrales no solamente deben buscar mejorar la convivencia en las aulas, sino también la convivencia escolar en general. Es decir, se deben crear mecanismos de promoción de interacciones armoniosas, enfocándose en la participación activa dentro de la educación emocional y social tanto nivel personal como de enseñanza a los escolares.

Es necesario que los docentes y la comunidad educativa en general cuenten con formación y capacitación en el manejo de emociones (ira), empatía, comunicación asertiva y solución de conflictos. De esta manera, se estaría enviando un mensaje de consistencia que ayuda al desempeño laboral y a la formación para la convivencia pacífica de todos.

Desde la concepción de las investigadoras se plantea que es importante promover el conocimiento, el desarrollo, la práctica y el mantenimiento de las HpV desde los primeros niveles de la educación, con el fin de generar en los niveles medios y superiores procesos de reconocimiento, redefinición y puesta en escena de dichas habilidades, elementos apoyados en las nuevas características inter e intrapersonales de los escolares.

Es importante que como estrategia para una mayor apropiación y mantenimiento de las HpV, estas se incluyan dentro de las áreas comunes de formación de los estudiantes, con el propósito de que se conviertan en parte de su vida cotidiana.

LIMITACIONES

Se presentaron factores externos que influyeron en el desarrollo del proceso y alteraron algunos encuentros estos fueron: jornadas pedagógicas, días sindicales y festividades institucionales

Otra de las limitaciones se relacionó con la hora de la mañana en la cual se trabajaba, ya que en las primeras horas el nivel de atención y participación de los estudiantes era mayor, a diferencia de las últimas horas en las que estas condiciones disminuían.

En el devenir del aula de clase es difícil realizar los procesos con todos los estudiantes, ya que muchos de ellos por diferentes circunstancias no asisten de manera continua a la Institución Educativa.

REFERENCIAS

- Arévalo, M., Rojas, A. y Mendoza, L. (s.f). *Habilidades para la Vida y su importancia en la salud*. Dirección Ejecutiva de Educación para la Salud. Recuperado de ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgps/documentos/articulo_habilidades_para_la_vida.pdf
- Aristizabal, C. (2008). *Metodología de Investigación. Guía didáctica y modulo*. Fundación Universitaria Luis Amigo. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/administracion.modulo/NIVEL-06/TeoriaYMetodologiaDeLaInvestigacion.pdf>
- Astroga, A. y Der, B. (1994). *Manual de diagnóstico participativo*. (3ª ed.) CEDEP: Quito.
- Ballén, M., Pulido, R. y Zúñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, proceso, técnicas*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Baqueda, C. y Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperpectivas. Individuo y Sociedad* 12 (1), 139-160.
- Batubenge, B., Mancilla, A. y Panduro B. (s.f). *Cecies Pensamiento Latinoamericano y Alternativo, Proyecto: diccionario del pensamiento alternativo II*. Recuperado de <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=247>
- Benavides-Ceron, M. (2013). *Tipología de la conflictividad escolar en las Instituciones educativas del municipio de Pasto*. Tesis de Especialización no publicada. Universidad de Nariño, Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas - CEILAT-.
- Benavides-García, M. (2013). Entrevista personal, octubre 15 de 2013, Pasto-Nariño.
- Berra, M., Dueñas, R. (s.f). Convivencia Escolar y Habilidades Sociales. *Revista científica electrónica de Psicología*, (7), 159-165.
- Bravo, A (2010). *I Encuentro para la conformación de la Red Colombiana de Universidades Promotoras de Salud*. Bogotá D.C: Pontificia Universidad Javeriana.

- Campelo, M., García, M., Hollmann, J., Lerner, M., Calarco, J., Lozano, L. (s.f). *La convivencia en la escuela, recursos y orientaciones para el trabajo en el aula*. Ministerio de construcción educación de ciudadanía en las escuelas.
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I., Romina, A. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el Caribe*, (28), pp. 107-132. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21320758006>
- Chaux, E. (2010). *Aulas en paz: competencias ciudadanas para la convivencia y la prevención de la violencia*. En Foxley, A. (Ed.), *Aprendiendo a vivir Juntos*, Seminario Internacional: “¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?” (pp. 81-106). Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: Comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *PSYKHE*, 20 (2), 79-86.
- Choque-Larrauri, R. y Chirinos-Cáceres, J. (2009). Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública*, 11 (2), 169-181.
- Dávila, J. y Julio, J. (2013). *Experiencias y propuestas del programa habilidades para la vida II ciclo: promoción de la convivencia escolar positiva en escuelas de Alto Hospicio*. Trabajo presentado en el V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar: conversar la cultura escolar para construir convivencia, Junio 12-14, Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.cives.cl/ocs/index.php/cives/5cives/paper/viewFile/176/30>
- De Antón, J. (2012). *Sentido de la violencia escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- Delpino, M. (2009). *Conflictos en la adolescencia Los protagonistas toman la palabra*. Liga Española de la Educación. De utilidad Pública. Recuperado de <http://www.ligaeducacion.org/documentos/investigaciones/conflictos-en-la-adolescencia.pdf>

- Del Rey, R., Ortega, R., Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (3), 159-180.
- Díaz, D. y Figueroa, M. (2009). *Actitudes hacia el proceso de presupuesto participativo en representantes comunitarios de la comuna tres del municipio de Pasto*. Trabajo de grado no publicado. Universidad de Nariño.
- Edex. (2013). *Salud, Educación y Desarrollo. Aplicación del programa La Aventura de la Vida en la localidad de Engativá*. Bogotá: Autor.
- Escuelas Aprendiendo a Convivir. *Un modelo de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares (bullying). Programa: por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa*. Gobierno Federal. Recuperado de: <http://www.educacion.df.gob.mx/docs/escuelasaprendiendoaconvivir.pdf>
- Estevéz, E. (2005). *Violencia, Victimización y Rechazo Escolar en la Adolescencia*. Tesis de Doctorado no publicada. Valencia. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10187/estevez.pdf;jsessionid=9B2B5331D8D9563B4BF104BFDCC715CD.tdx2?sequence=1>
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. (2ª ed.) Madrid: Nancea S.A. de Ediciones.
- Fernández, I., López, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. Universidad Autónoma de Madrid. *Anales de Psicología*, 24 (2), 284-298. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v24/v24_2/12-24_2.pdf
- Figueroa, M. (2013). Presentación: Ley de Convivencia Escolar (1620 2013). Conferencia presentada en el proceso participativo de reglamentación de la Ley de Convivencia Escolar 1620 de 2013, “Hacia una Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar”. Agosto, Cali.
- Fonseca, S. y Montoya, M. (s.f). *Modelo de intervención en crisis en atención psicológica primaria, en la recepción del desplazado forzado atendido por la defensoría del pueblo, regional Norte de Santander*. Tesis de grado no publicada, Universidad de Pamplona. Recuperado de

http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/hermesoft/portallIG/home_1/recursos/tesis/contenidos/pdf_tesis/pdf_2/02052007/intervencion_en_crisis.pdf

Hernández, O. (2012). La psicología educativa en la escuela y la escuela en la psicología educativa, un análisis desde el caso colombiano. En Marciales, G. (Ed.), *Psicología Educativa: trayectorias, convergencias y vórtices* 25-63. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª ed.) México D.F: McGraw-Hill.

Herrera, G. (2013, 23 de Abril). La aventura de la vida. [Blog en línea]. Cuatro años aprendiendo “cosas para la vida” en los colegios de Engativá. Recuperado de <http://laaventuradelavida.net/tag/engativa/>

Ianni, N., D. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. OEI (2). Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>

Informe del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV. (2006). *Convivencia y conflicto en los centros educativos*. Comunidad Autónoma del País Vasco

Kreidler, W. (s.f). *La resolución creativa de conflictos*. Gutiérrez, G. y Restrepo, A. (Trad.). Unión Temporal: Centro persona y Familia- Fundación para el Bienestar Humano- SURGIR.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAÓ.

Ley 1090. (2006). *Código Deontológico y Bioético del Psicólogo y otras disposiciones*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Ley 115. (1994). *Ley General de Educación*. Congreso de la República de Colombia.

Ley 1620. (2013). *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la*

- Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Congreso de la República de Colombia.
- Macias, E. y Camargo, G. (2013). *Comunicación asertiva entre docentes y estudiantes en la institución educativa*. Tesis de Especialización no publicada. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Disponible en http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2852/1/TECE_CamargoReinosoGina_2014.pdf
- Mangrulkar, L., Vince, C. y Posner M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de: <http://www1.paho.org/spanish/hpp/hpf/adol/habilidades.pdf>
- Mantilla, L. (2001). *Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Fe y Alegría. Recuperado de http://www.feyalegria.org/images/acrobat/72979810510810510097100101115_849.pdf
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (s.f). *Convivencia escolar*. Recuperado de <http://www.comunidadescolar.cl/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Talleres consultivos: Hacia una Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar. Proceso participativo de reglamentación de la Ley de Convivencia Escolar (1620 de 2013)*. Documento no publicado. Autor.
- Montoya, I. y Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. *Compartim revista de formació del professorat*, (4), 1-4.
- Muñoz, C. (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: PrenticeHall.
- Naranjo Pereira, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 8 (1), 1-27. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/asertiva.pdf

- Ortega, R., Del Rey, R. y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la red: Ciberconvivencia*. España: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Palma, F. y Montilla, Y. (2010). *Aprendizaje cooperativo y convivencia en el aula de clases de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial J.M.* Tesis de grado no publicada, Universidad de Nariño.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. Investigación. Métodos*. (2ª ed.) Madrid: Ediciones la Muralla.
- Pérez, M; Redondo, M y León, L (2008) Aproximaciones a la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 11 (28) 1-19.
- Porras, W. (2013). La implementación de habilidades para la vida en el adecuado abordaje de los conflictos en hombres: Una perspectiva desde las nuevas masculinidades. *Revista Electrónica Educare*. 17 (3), 137-150.
- Sandoval, C. (1997). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: CORCAS Editores Ltda.
- Trejo, E. (2011). *Más allá del egoísmo psicológico*. Tesis de maestría no publicada: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Trianes, M., Fernández, F. y Escobar, M. (2009). Una concepción diferente de la Psicología de la Educación, abierta a contenidos del ámbito social y moral de la educación. *Publicaciones* 39, 9-30.
- Tuckman, B., Monetti, D. (2011). *Psicología Educativa*. México: Cengage Learning.
- Tuvilla, J. (s.f). *Convivencia escolar resolución pacífica de conflictos*. Andalucía, Sevilla, España: Consejería de educación y ciencia. Dirección general de orientación educativa y solidaridad.

ANEXOS

Anexo A

Formato registro de observación

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
FORMATO REGISTRO DE OBSERVACIÓN**

Registro de observación N°: _____ **Fecha:** _____ **Hora:** _____

Condiciones ambientales: _____

Observadora: _____

REGISTRO DE HECHOS	INTERPRETACIÓN (lo que pienso, siento, conjeturo, me pregunto)
Observaciones:	

Anexo B



Consentimiento informado y Asentimiento Informado



**CONSENTIMIENTO INFORMADO (Padre/Madre de familia o
acudiente) Y ASENTIMIENTO INFORMADO (Estudiante)**

A través de la firma en el presente documento, yo _____, identificado (a) con c.c. _____ de _____, padre/madre o acudiente del (la) estudiante _____ integrante de la sección 8-1 de la Institución Educativa Municipal INEM -Luis Delfín Insuasty Rodríguez- Pasto, ACEPTO Y AUTORIZO LA PARTICIPACIÓN DE MI HIJO (A) EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN denominado ***“Mi vida, un conjunto de habilidades; nuestra convivencia, un encuentro entre realidades”*** desarrollado por las Psicólogas JOHANNA ALEXANDRA MIRAMAG RODRÍGUEZ Y ANGELA NATALIA RODRÍGUEZ LÓPEZ y asesorado por la Doctora Sonia Betancourth, quienes pertenecen al *Grupo de Investigación COGNICED* de la Universidad de Nariño.

Declaro que antes de firmar este documento se me ha informado que:

El presente estudio tiene como propósito el fortalecer la convivencia entre los estudiantes de la sección 8-1 mediante el desarrollo de las *habilidades para la vida*.

Para la realización de la presente investigación, se retoman las normas legales que rigen el proceder del Psicólogo y que dan cuenta de su idoneidad y compromiso en el campo de la investigación (Ley 1090 de 2006); resaltando los principios éticos de respeto, dignidad en pro del bienestar y los derechos de los participantes.

La contribución de mi hijo (a) consistirá en participar en una serie de actividades relacionadas con el desarrollo de las *habilidades para la vida*. Este proceso se llevará a cabo dentro del aula de clases y en la jornada habitual durante doce sesiones.

La participación de mi hijo (a) en la investigación NO implica gastos monetarios, ni la adquisición de algún tipo de responsabilidad, ni de beneficio o remuneración alguna.

Si mi hijo (a) o yo tenemos alguna inquietud relacionada con el desarrollo de la investigación, podremos manifestarla a las investigadoras, cuyos datos de correo electrónico y número telefónico aparecen al final de este documento.

La información suministrada por mí hijo (a) durante el desarrollo del proceso será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de ésta investigación.

Mi hijo (a) y yo podemos conocer los datos de la investigación durante el proceso de intervención y los resultados de ésta una vez culmine.

Si mi hijo (a) me reporta incomodidad con alguna de las preguntas durante las entrevistas y encuentros, puedo comunicarlo a las investigadoras. Además, sé que mi hijo (a) puede retirarse del proyecto, en cualquier momento, sin que ello tenga repercusiones institucionales.

Firma Padre/Madre/Acudiente: _____ Firma estudiante: _____
Teléfono: _____

Anexo C

Entrevista semi-estructurada docentes sección 8-1

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA DOCENTES SECCIÓN 8-1

PREGUNTAS INTRODUCTORIAS: ¿Qué concepto tiene usted sobre la convivencia entre estudiantes?. Describa como son las relaciones entre los estudiantes de la sección 8-1.

		Convivencia en el aula	
Categoría		Sub-categoría	Preguntas Orientadoras
Habilidades para la vida	Manejo de emociones (ira)	Reconocimiento de la ira	* Reconocimiento de manifestaciones de la ira entre compañeros. ¿En el aula de clase, cómo se expresa la ira entre compañeros?
		Capacidad para controlar los impulsos generados por la ira	*Reconocimiento del control de la ira practicado por los compañeros. ¿Cómo manejan la ira los estudiantes cuando la sienten y están con sus compañeros?
	Comunicación Asertiva	Expresión verbal en la interacción entre compañeros.	*Práctica asertiva de la expresión emocional. ¿De qué forma expresan los estudiantes sus emociones al momento de interactuar con los compañeros de aula?
			*Expresión de desacuerdos y descontentos con respeto. ¿Cómo se expresan los estudiantes los desacuerdos y descontentos al momento de interactuar con los compañeros de aula?
			*Formulación adecuada de peticiones. ¿De qué manera los estudiantes piden un favor o solicitan algo a sus compañeros?
			*Formulación de rechazo: saber decir no. ¿De qué manera los estudiantes rechazan las peticiones de sus compañeros?
		*Manejo adecuado de la mirada al	¿Cómo manejan los estudiantes la mirada al momento

	Expresión no verbal en la interacción entre compañeros.	momento de comunicarse.	de interactuar con los compañeros de aula?
		*Manejo adecuado del volumen de la voz y la entonación.	¿Existe un buen manejo de la voz y entonación al momento de interactuar con los compañeros?
		*Coherencia entre postura y discurso.	¿Qué expresiones físicas se observan en los estudiantes al momento de interactuar con los compañeros?
		*Coherencia entre gestos y discursos.	¿Qué gestos manifiestan los estudiantes al momento de interactuar con los compañeros de aula?
	Empatía	Capacidad para ponerse en el lugar del o los compañeros.	¿Considera que los estudiantes comprenden las situaciones vividas por uno de sus compañeros, como se manifiesta esa comprensión?
		Sintonía emocional entre compañeros.	¿Considera que los estudiantes se preocupan o interesan por sus compañeros, cómo expresan esta preocupación o interés?
		Respeto a la diferencia entre compañeros.	¿Considera que entre compañeros es más común la identificación de cualidades pro-sociales o la de las menos pro-sociales, nombre algunas de ellas?
Solución de conflictos	Reconocimiento de conflictos.	*Identificación por parte de los estudiantes de los conflictos presentes en el aula	¿Qué conflictos le refieren los estudiantes como los más frecuentes en la interacción entre compañeros de aula?
	Estrategias de solución de conflictos.	*Alternativas de solución de conflictos.	¿Considera que los estudiantes contemplan diversas alternativas de solución de conflictos al momento de interactuar con sus compañeros de aula, cuáles son estas alternativas?
		*Afrontamiento de los conflictos.	¿Considera que los estudiantes contemplan diversas formas de afrontar los conflictos al momento de interactuar con sus compañeros de aula, cuáles son estas formas?

Anexo D

Fase 3: Conociendo las realidades de mi sección: Lectura de la convivencia en el aula de clase en relación a las de

HpV

Matriz categorías Deductivas e Inductivas

Habilidad	Categorías Deductiva	Categoría Inductiva	Frases Representativas
MANEJO DE LA IRA Habilidad para expresar la ira y realizar procesos de regulación en relación a la reducción de la activación producida por la ira y la evitación de conductas dañinas hacia sí mismo o el otro.	Expresión de la ira	Expresión de la ira a través de llanto, palabras groseras, agresiones físicas.	“Cuando a uno le sacan la rabia uno se da de puños o patadas” “La mayoría del salón cuando están bravos o peleando insultan bien feo” “Ella cuando tiene muchisisima rabia solo llora o se va”
		Obtención de respeto y reconocimiento.	“Ponerse bravo sirve para que lo respeten” “el enojarse y hablarles feo hace que los compañeros lo admiren a uno” “cuando a uno lo ven enojado lo molestan y toca defenderse para que lo respeten”.
		Ridiculización frente a las expresiones de ira	“es feo que cuando uno se pone bravo lo empiecen a molestar más” “cuando yo me enojo mejor me toca irme rápido porque si me ven llorar me la montan feo”.
COMUNICACIÓN ASERTIVA Habilidad que facilita la expresión y la transmisión respetuosa y clara de los pensamientos y los sentimientos sin violar los derechos tanto	Reconocimiento de las manifestaciones fisiológicas de la ira entre compañeros	Identificación de cambios corporales y fisiológicos como la ruborización, sudoración, tensión muscular, voz temblorosa, entre otras.	“...cuando tiene rabia se le ponen los ojos aguados” “Hay un compañero al que cuando esta bravo comienza a sudar las manos y se pone bien nervioso” “Cuando la mayoría tienen rabia les tiembla la voz” “uno sabe que tiene rabia porque tiene los puños apretados” “cuando le da rabia se pone como tomate”
	Expresión de desacuerdos y descontentos	Expresión de desacuerdos y descontentos a través de gritos y palabras groseras.	“aquí nadie dice las cosas bien, todos son bien groseros cuando no les gusta algo saben gritar o decir cosas feas y hacer malas caras” “algunos le van a reclamar groseros a los gritos cuando no les gusta algo de hablar mal de ellos o de inventar cosas ” “algunos compañeros cuando no les gusta cómo están haciendo las cosas solo se ponen a insultar”

proprios como ajenos.	Respeto e irrespeto entre los compañeros clase	Respeto entre compañeros de clase a través de la palabra y no evidenciado en las interacciones cotidianas.	“Es bueno compartir con los demás, respetarlos, ayudarlos, no pelear, compartir siempre con ellos” “Entiendo que convivencia significa respeto a los demás, convivir con valores y respetando los valores de los demás”
		Irrespeto entre compañeros de clase en sus interacciones cotidianas.	“Algunos compañeros irrespetan y ponen apodos a los demás” “... algunos no tienen muchos valores ni respeto hacia los demás”
EMPATIA Habilidad de colocarse en el lugar del otro tratando de imaginar cómo es la vida para esa persona, incluso en situaciones con las que no estamos familiarizados.	Manifestaciones de la empatía	Posturas egocéntricas	“Pues sinceramente primero me importa lo que me pasa a mí” “De lo que me pasa a mí nadie de mis compañeros se preocupa entonces yo no tengo por qué preocuparme por ellos”
		Empatía con el compañero de clase a través de la palabra y no del actuar	“... hay que ayudar a los otros si lo necesitan no difamar a las personas y entender todo, lo que les puede pasar a los demás” “Que hay que tener amistad, comprensión, cariño, amabilidad y cuidado por parte de los compañeros”
SOLUCIÓN DE CONFLICTOS Habilidad que permite a las personas enfrentar de forma constructiva, creativa y pacífica de los conflictos	Reconocimiento de conflictos.	Reconocimiento del conflicto a través del “mando”	“En la sección hay compañeras que solo quieren mandar ellas y lo gritan a uno...” “que algunos son muy groseros y hay personas que se creen más que uno mismo ”
		Falta de escucha entre compañeros	“Las peleas entre nuestros compañeros que no son tolerantes no saben escuchar” “a veces no saben ni porque están peleando es que no se escuchan ”
		Percepción de Inmadurez y juegos agresivos	“hay unos compañeros que son bien inmaduros y eso hace problemas” “Juegan a pelear y luego terminan en peleas reales, y pueden ir a rectoría, coordinación, enfermería o incluso expulsarlo por esto” “Nos peleamos a veces por nada, o nos empezamos a insultar por bobadas”
	Estrategias de solución frente al conflicto en el aula	Agresiones físicas y/o verbales	“Los problemas solo se resuelven con golpes o mal vocabulario, no saben resolverlos de otra forma” “Casi siempre se resuelven con peleas gritos e insultos ”

	Indiferencia	“Aquí no se dialoga lo que se hace es que se hacen gestos chistosos y se alejan poco a poco” “unos cuando se pelean pasan sin hacerle caso al otro como que no existiera”
	Se menciona el uso del dialogo	Algunos estudiantes afirman “Algunos compañeros los resuelven hablando ...” “... otros pueden hablar tranquilamente y resolverlos”

Anexo E

Fase 4: Mi vida, un conjunto de habilidades; Nuestra convivencia, un encuentro entre realidades: propuesta de intervención

Matriz general de los talleres

Manejo de la ira				
	Primer encuentro	Segundo encuentro	Tercer encuentro	Cuarto encuentro
Actividad	“Una parte de mí”	“Quien soy y como estoy cuando tengo ira”	“Por el camino ando, quitando y poniendo”	“El reflejo”
Objetivo	Posibilitar que los estudiantes identifiquen el concepto de la ira y reconozcan la importancia de su manejo en la convivencia de aula.	Permitir que los estudiantes de una forma dinámica y basada en sus experiencias cotidianas, identifiquen los diferentes cambios producidos por la ira, a nivel fisiológico y comportamental.	Permitir que los estudiantes reconozcan la utilidad de manejar la ira e identifiquen las diferentes estrategias para lograrlo.	Posibilitar que los estudiantes recreen situaciones cotidianas de interacción en el aula, reconozcan los elementos trabajados en relación al manejo de la ira y los evidencien en la representación de situaciones cotidianas vividas en la sección.
Resultados significativos	Los estudiantes partieron del reconocimiento de elementos aislados que poco a poco integraron a su realidad en la sección, mencionaron como elemento importante que el control de esta emoción era significativamente difícil, ya que “es más fácil salirse de la ropa”.	Los escolares a través de ejemplos y actividades dinámicas clarificaron la relación de los elementos fisiológicos y la ira e identificaron como necesaria esta información para evitar discusiones o dificultades en sus interacciones.	Los adolescentes identificaron las diferentes estrategias de control de la ira apropiándose de los diversos elementos y pasos para que cada una de ellas sea efectiva y permita que sus relaciones entre compañeros sean más armónicas.	Los estudiantes lograron poner en evidencia a través de las diferentes representaciones los elementos del concepto de la habilidad, hicieron uso de las estrategias dadas a conocer y reconocieron la utilidad de este conocimiento en el establecimiento de una convivencia mucho más constructiva.

Comunicación Asertiva				
	Primer encuentro	Segundo encuentro	Tercer encuentro	Cuarto encuentro
Actividad	“¿Qué comunico con asertividad?”	“Mi acuerdo, mi desacuerdo; ¿y el tuyo?... un encuentro entre realidades”	“Aciertos de respeto en nuestra comunicación”	“El otro y yo asertivamente comunicándonos”
Objetivo	Posibilitar que los estudiantes identifiquen el concepto de asertividad y reconozcan su importancia en la convivencia de aula.	Propiciar un encuentro en el que los estudiantes desde una comunicación asertiva propongan temas de interés y expresen sus opiniones frente a estos.	Permitir que los estudiantes propongan diferentes formas de comunicarse asertivamente frente a las situaciones cotidianas presentes en las interacciones en el aula de clase.	Posibilitar que los estudiantes reconozcan los aprendizajes acerca de la asertividad como nuevos conocimientos útiles para fortalecer sus interacciones en el aula de clase y los incorporen en la representación de situaciones cotidianas.

Resultados significativos	Los escolares relacionaron la palabra comunicación con dialogar y a la asertividad la con la posibilidad de obtener aciertos en las actividades realizadas diariamente. Luego al unir estas dos palabras definieron a la comunicación asertiva como el “comunicarse o dialogar de una buena forma”. Finalmente los estudiantes relacionaron esta HpV con el comunicarse sin violar los derechos del otro ni los ajenos.	Los estudiantes expresaron gran interés por la actividad, ya que los temas de interés los motivaron a participar con mayor frecuencia. Se generó un ambiente de respeto frente a las opiniones de cada uno, así como también al momento de argumentar su propia opinión. Los escolares trataron de utilizar palabras cordiales y de respetar el turno de participación. Gracias al ejercicio de comunicar sin palabras los estudiantes reflexionaron sobre la importancia del cuerpo al momento de comunicarse.	La mayoría de estudiantes propuso diferentes alternativas para comunicar asertivamente su opinión frente a la frase presentada. Fue interesante observar que ellos preguntaban por los detalles de la situación, ya que consideraban que la forma como se comunicaban tenía que ver con la edad, los gustos del otro y la hora del día.	Se evidencio en las interpretaciones el aprehendizaje de los estudiantes relacionados con las diversas formas para comunicarse asertivamente. Ellos reconocieron la postura y los gestos y las palabras como parte importante de la comunicación. Hicieron mucho énfasis en las palabras relacionadas con la cordialidad.
----------------------------------	---	--	--	---

Empatía				
	Primer encuentro	Segundo encuentro	Tercer encuentro	Cuarto encuentro
Actividad	“Conociendo la empatía en mi sección”	“Te presto mis zapatos.... Préstame los tuyos”	“Manos unidas a un solo corazón”	“El espejo de mis ojos”
Objetivo	Posibilitar que los estudiantes identifiquen el concepto de empatía y reconozcan su importancia en la convivencia de aula.	Permitir que los estudiantes intercambien papeles en diferentes situaciones y reflexionen sobre las implicaciones que tiene tratar de comprender al otro con una escucha activa y sin juzgarlo.	Facilitar que los estudiantes a partir de situaciones cotidianas en su sección, interioricen la importancia de actuar a partir del bienestar mutuo y el respeto por la singularidad.	Posibilitar que los estudiantes reconozcan los aprendizajes acerca de la empatía como nuevos conocimientos útiles para fortalecer sus interacciones en el aula de clase, y los incorporen en la representación de situaciones cotidianas.
Resultados significativos	Esta HpV para los estudiantes resulto ser un término totalmente desconocido, a pesar de ello a través de ejemplos lograron asociarlo a palabras como: “simpático, agradable, chévere, solidario o lindo.	A través de análisis de situaciones los estudiantes intentan comprender la posición de su compañero, durante el desarrollo de la actividad a algunos se les dificulta evitar establecer juicios y cuestionamientos; sin embargo a través de las retroalimentaciones efectuadas se establece una	Durante el encuentro los estudiantes se muestran entusiasmados y participativos, lo cual facilita el desarrollo de la actividad y logra el objetivo al posibilitar que la sección se oriente hacia la obtención de intereses colectivos y priorice el bienestar del grupo sobre el individual.	Para este momento los estudiantes identificaron claramente los diferentes elementos de la habilidad y lograron integrarlo como un elemento positivo en sus interacciones. En las representaciones plasman algunos ensayos realizados en la sección para

	mayor conexión con las experiencias narradas por los compañeros.	comprender la habilidad y practicarla cotidianamente.
--	--	---

Solución de Conflictos				
	Primer encuentro	Segundo encuentro	Tercer encuentro	Cuarto encuentro
Actividad	“Solución de conflictos?”	“Construyendo relaciones a partir del conflicto”	“Solucionando el conflicto ando”	“Un conflicto en escena... acción”
Objetivo	Posibilitar que los estudiantes identifiquen el concepto de solución de conflictos y reconozcan su importancia en la convivencia de aula.	Permitir que los estudiantes identifiquen las situaciones que generan conflictos en su aula de clase, visualizándolos desde su naturaleza de carácter positivo.	Facilitar que los estudiantes reconozcan diferentes estrategias de solución de conflictos.	Posibilitar que los estudiantes recreen situaciones cotidianas de la interacción en el aula relacionadas con la solución de conflictos y evidencien los aprendizajes adquiridos referentes a esta HpV.

Resultados significativos	Los estudiantes mencionaron que para solucionar los conflictos es importante dialogar. Además percibían al conflicto como una situación negativa que afectaba su convivencia en el aula.	Los estudiantes identificaron en las situaciones que generan conflicto, la posibilidad de construir nuevas relaciones. Además se propuso la búsqueda de un mediador como una nueva alternativa de solucionar los conflictos.	Los estudiantes conocieron diversas estrategias de la solución de conflictos entre ellas el dialogo, la mediación y la puesta en perspectiva.	En las situaciones recreadas se evidenciaron las estrategias de solución de conflictos aprendidas por los estudiantes. En las representaciones se evidencio una forma pacífica y creativa de solucionar los conflictos.
--------------------------------------	--	--	---	---

Anexo F

Fase 5: Frente a una nueva realidad: Análisis del proceso

Matriz categorías Deductivas e Inductivas

Habilidad	Categorías Deductiva	Categoría Inductiva	Frases Típicas
MANEJO DE EMOCIONES (IRA) Habilidad para expresar la ira y realizar procesos de regulación en relación a la reducción de la activación producida por la ira y la evitación de conductas dañinas hacia sí mismo o el otro.	Expresión de la ira a través de la utilización de estrategias para el manejo de la ira	Respiración	“Hummm es bueno contar hasta diez, respirar, y si se le pasa...” “Es mejor que yo sepa cuando estoy enojado hago lo de respirar q otra cosa y me controlo para después no arrepentirme...”
		Retirarse del contexto	“Como sé que estoy bravo mejor me voy y después vengo y hablo con él” “Mejor irse y evitarse problemas tontos”
		Descripción a través de la escritura	“A veces es muchísimo mejor escribir todo lo que le pasa a uno antes de embarrarla y mucho más si es cuando tengo rabia”
	Reconocimiento de las manifestaciones fisiológicas de la ira entre compañeros	Refuerzo por parte de los compañeros en el manejo de la ira a partir de la identificación de cambios corporales y fisiológicos	“Ve cómo te pones, te das cuenta” “Cálmate que ya te estás poniendo rojo” “Es bueno saber cuándo el compañero está enojado, uno mira que cambian de una para saber qué hacer y cómo ayudarlo a calmarse”
COMUNICACIÓN ASERTIVA Habilidad que facilita la expresión y la transmisión respetuosa y clara de los pensamientos y los sentimientos sin violar los derechos tanto propios como ajenos.	Expresión de desacuerdos y descontentos	Expresión de desacuerdos y descontentos a través del uso del dialogo	“ahora es más fácil decirle las cosas a los compañeros pues ellos no son groseros” “decir si estoy de acuerdo o no estoy de acuerdo es más bonito ahora porque los compañeros respetan ” “ahora si dialogamos y decimos las cosas bien para que mis compañeros no se pongan bravos y así no llegar a mayores” “es bonito cuando digo que me hicieron sentir mal y que no me gusto...”

EMPATIA Habilidad de colocarse en el lugar del otro tratando de imaginar cómo es la vida para esa persona, incluso en situaciones con las que no estamos familiarizados.	Respeto entre los compañeros clase	Respeto entre compañeros de clase	“Decir las cosas bien hace que mis compañeros no se pongan bravos y así no llegar a mayores” “Ahora ya no son tan discriminativos, bruscos, mal hablados y comprenden a los demás” “La mayoría ya no decimos apodos porque saben que eso lo hace sentir mal a uno”
	Manifestaciones de la empatía.	Reciprocidad afectiva	“A mí también me puede pasar algo y me gustaría que me apoyaran” “yo sé que si los trato bien ellos me tratan bien y eso es bueno” “Lo que el otro piensa y sienta también es importante”
		Unión y compañerismo	“ahora somos más unidos entre todos nos comprendemos, nos ayudamos y somos más solidarios” “ahora en la sección se nota más el compañerismo uno no se siente solo”
		Reconocimiento de la diferencia como una oportunidad	“Mi amigo es una cosa y yo soy otra, ya no es tan malo ser diferentes” “Como somos diferentes podemos hablar de más cosas” “ahora tengo amigos así no piensen como uno” “Ahora sé que es bueno parar y saber que no todo debe ser como yo diga”
SOLUCIÓN DE CONFLICTOS Habilidad que permite a las personas enfrentar de forma constructiva, creativa y pacífica de los conflictos	Reconocimiento de conflictos.	Redefinición del conflicto	“El conflicto nos sirve para aprender de los errores” “Un conflicto no es malo, es importante salir de él con el dialogo y la paz” “tener conflictos no es lo mismo a tener problemas”
	Estrategias de solución frente al conflicto en el aula	Uso de la mediación	“Yo ayudo a mis compañeros preguntando porque pelean, aprender a escuchar sus problemas y dificultades” “una cosa buena es que ahora buscamos a los profesores para dialogar y pedirles ayuda” “ya sabemos que en el colegio hay donde le ayuden a uno a resolver los problemas”
		Uso del dialogo	“Se resuelven hablando y diciéndoles que eso está mal” “Esos problemas se los resuelve a través del dialogo según el punto de vista de cada uno” “Aclarando hablando, y reflexionando si es grave o no” “Cuando me hacen sentir mal mis compañeros me piden perdón o ya no son tan groseros”. “Aprendimos a resolver los conflictos dialogando”

