



Universidad **Mariana**

Desarrollo de habilidades sociales para el fortalecimiento del clima escolar en estudiantes del grado noveno 02 de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar

José Julio Pereira Mendoza
Jimmy Spencer Ramírez Martínez

Universidad Mariana
Facultad de Educación
Programa de Maestría en Pedagogía
Valledupar
2024

Desarrollo de habilidades sociales para el fortalecimiento del clima escolar en estudiantes del grado noveno de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar

José Julio Pereira Mendoza
Jimmy Spencer Ramírez Martínez

Informe de investigación para optar al título de: Magister en Pedagogía

Asesora
Dra. Luz Karine Jiménez Ruíz

Universidad Mariana
Facultad de Educación
Programa de Maestría en Pedagogía
Valledupar
2024

Artículo 71: los conceptos, afirmaciones y opiniones emitidos en el Trabajo de Grado son responsabilidad única y exclusiva del (los) Educando (s)

Reglamento de Investigaciones y Publicaciones, 2007
Universidad Mariana

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad Mariana por abrirnos las puertas para poner en práctica nuestro conocimiento y ayudarnos a nuestro crecimiento profesional para el servicio de los demás. A cada uno de nuestros docentes, quienes con sus conocimientos lograron edificarnos y con cada uno de sus aportes alcanzar un aprendizaje significativo.

A nuestra asesora de trabajo de grado, Dra. Luz Karine Jiménez Ruiz; por su apoyo, paciencia y por todo el apoyo brindado durante el desarrollo del trabajo.

A los estudiantes del grado 9-02 de la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana, por el apoyo incondicional, por confiar en nosotros y por hacer de esta experiencia, un espacio no solo académico, sino, de vínculo afectivo que quedará por siempre en nuestros corazones.

A los directivos y docentes de la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana, por la confianza y el apoyo brindado para poder desarrollar nuestras actividades de la mejor manera, por siempre tener la disposición para abrirnos las puertas, su ayuda fue vital para alcanzar este logro.

Jose Julio Pereira Mendoza

A mi compañero y coequipero, Jimmy Spencer Ramírez Martínez, quien fue pieza fundamental para alcanzar esta meta, este logro es muestra de trabajo cooperativo que tuvo como resultado: Magíster en Pedagogía.

Jimmy Spencer Ramírez Martínez

A mi compañero, Jose Julio Pereira Mendoza porque esto fue parte de un plan en equipo, en el que nos apoyamos en todos los aspectos. Sin su colaboración y compromiso, este logro no habría sido posible.

Dedicatoria

Jose Julio Pereira Mendoza

A Eva Luz Mendoza Carrillo, mi madre, por su compromiso y amor para formarme como un hombre íntegro; este logro lleva consigo el sacrificio y el compromiso de una madre cabeza de hogar que siempre luchó por sacar sus hijos adelante. Es por lo anterior, que este logro es más de ella que mío.

Además, a mis amigos, en especial a Fernando José Chinchilla, por su apoyo y motivación para iniciar esta etapa que culmina con éxito, este logro también es suyo.

Jimmy Spencer Ramírez Martínez

A mi madre, Adelina Martinez Argote por su dedicación, esfuerzo en mi formación como persona íntegra con una educación llena de valores, ética, paciencia, tolerancia y amor para brindar.

A mi novia, por ser el apoyo incondicional en mi vida, que, con su amor y respaldo, me ayuda a alcanzar mis objetivos.

También está dedicado a mi familia por su apoyo incondicional, por enseñarme que el amor y la unidad familiar es la riqueza más grande que podemos tener.

Contenido

Introducción	11
1. Resumen del proyecto.....	13
1.1. Descripción del problema	13
1.1.1. Formulación del problema	21
1.2. Justificación.....	21
1.3. Objetivos	24
1.3.1. Objetivo general	24
1.3.2. Objetivos específicos.....	24
1.4. Marco referencial o fundamentos teóricos.....	24
1.4.1. Antecedentes.....	25
1.4.2. Marco teórico.....	32
1.4.3. Marco conceptual.....	38
1.4.5. Marco contextual	49
1.4.4. Marco legal.....	51
1.4.6. Marco ético.....	54
1.5. Metodología	55
1.5.1. Paradigma de investigación.....	55
1.5.2. Enfoque de investigación	57
1.5.3. Tipo de investigación.....	58
1.5.4. Unidad de trabajo y unidad de análisis	61
1.5.5. Técnica e instrumentos de recolección de información	62
1.5.5.1. Las técnicas de investigación	63
1.5.5.1.1. La técnica de observación	63
1.5.5.2. Instrumentos de investigación	64
1.5.5.2.1. Diario Pedagógico.....	64

1.6. Plan de intervención educativa.....	67
1.6.1 Objetivo.....	67
1.6.1 Actividades contempladas en el plan.....	67
2. Presentación de resultados.....	73
2.1 Tratamiento de la información	74
2.2 Organización de los resultados.....	74
2.3 Análisis e interpretación de los resultados.....	75
2.3.1. Análisis del primer objetivo específico.....	75
2.3.2. Análisis del segundo objetivo específico	78
2.3.3. Análisis del tercer objetivo específico	82
2.3.4. Análisis del cuarto objetivo específico	95
3. Discusión.....	97
4. Conclusiones.....	101
5. Recomendaciones	102
6. Referencias bibliográficas	103
7. Anexos.....	114

Índice de Tablas

Tabla 1 Diferencias entre los climas escolares nutritivos y tóxicos	37
Tabla 2 Matriz de categorías	66
Tabla 3 Taller sobre la empatía	68
Tabla 4 Taller sobre las relaciones interpersonales	69
Tabla 5 Taller sobre la comunicación asertiva	70
Tabla 6 Taller sobre manejo de problemas y conflictos	71
Tabla 7 Taller sobre el pensamiento crítico	72
Tabla 8 Análisis de entrevistas a docentes sobre su percepción del clima escolar.....	76

Índice de Figuras

Figura 1 Ubicación geográfica de la Institución Educativa Oswaldo Quintana.....	50
Figura 2 Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana	51
Figura 3 Representación gráfica el diseño metodológico	61
Figura 4 Principales descriptores del clima escolar	77
Figura 5 Patrones frecuentes en la categoría clima escolar.....	81
Figura 6 Experiencia de los estudiantes post-taller de empatía.....	84
Figura 7 Experiencia de los estudiantes post-taller relaciones interpersonales.....	87
Figura 8 Experiencias sobre comunicación asertiva.....	89
Figura 9 Experiencias de estudiantes sobre el taller manejo de problemas y conflictos	92
Figura 10 Experiencias de estudiantes sobre el taller de pensamiento crítico	94

Índice de Anexos

Anexo A. Consentimiento informado del rector	114
Anexo B. Validación del especialista 1.....	115
Anexo C. Constancia de Validación 1	116
Anexo D. Validación del especialista 2	117
Anexo E. Constancia de Validación 2	119
Anexo F. Instrumento de Diagnóstico	120
Anexo G. Diario Pedagógico.....	121
Anexo H. Evidencias Fotográficas	122
Anexo I. Entrevista Semiestructurada a Docentes.....	123

Introducción

En un contexto donde la interconexión global moldea las dinámicas sociales, se vuelve imperativo destacar la necesidad de cultivar relaciones sociales positivas en diversos ámbitos. Este llamado adquiere una relevancia aún mayor en naciones como Colombia, que durante muchos años ha enfrentado desafíos derivados de la violencia. En este escenario, fomentar la construcción de relaciones positivas no solo se convierte en una aspiración fundamental para el bienestar individual, sino también en un catalizador esencial para el desarrollo colectivo de un país que busca trascender las sombras de su pasado marcado por la discordia. Para lograr esta meta, en las instituciones educativas se debe comenzar por inculcar hábitos de socialización en los estudiantes, con el objetivo de desarrollar las habilidades sociales para que estos puedan lograr sus metas de vida y construir una sociedad con oportunidades de desarrollo social para todos.

En esta dirección, los docentes de aula desempeñan un papel crucial al contribuir al fortalecimiento del clima escolar mediante el fomento de habilidades sociales. Al elaborar diversas estrategias, no solo abordan las barreras que obstaculizan el progreso educativo y personal de los estudiantes, sino que también se convierten en agentes clave para la formación integral de individuos capaces de enfrentar los desafíos de una sociedad en constante evolución. Estos razonamientos iniciales fundamentan la presente investigación, que se realiza con la visión de que la escuela, en conjunto con el entorno familiar, configuran los pilares más significativos con el fin de que las personas adquieran habilidades para relacionarse con sus semejantes de una manera socialmente aceptable y eficiente

En este sentido, las prácticas pedagógicas posibilitan interacciones que dan sentido al clima escolar, además contribuyen al fomento de la inclusión social de todos los participantes en la educación y hacen tanto al aula como la escuela, escenarios de aprendizaje y enfoque tranquilo de las discrepancias. Aquí los docentes desempeñan un papel crucial, pues su actividad pedagógica contribuirá con sus resultados al desarrollo ciudadano y a la creación de entornos saludables en los que, además de aprendizajes significativos, se desarrolle la sana convivencia escolar. Es decir, en la proporción en la cual las instituciones educativas logren orientar sus enfoques docentes

hacia la práctica de habilidades sociales los entornos escolares generarán procesos de confianza mejorándose con esto el ambiente educativo y por ende las dinámicas de enseñanza y adquisición de conocimientos serán más efectivos, satisfactorios y productivos, prevaleciendo con ello la sana convivencia como aspecto fundamental de la calidad educativa.

De esta forma, tomando como orientación de investigación los elementos vinculados con las habilidades sociales para el reforzamiento del ambiente educativo, el objetivo de este estudio se orienta en la búsqueda del reforzamiento del entorno educativo por medio de talleres basados en habilidades sociales en discentes del grado noveno de la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Para una mejor comprensión, la investigación está estructurada en cuatro apartados establecidos por la Universidad Mariana. Estos se describen a continuación: En la primera parte se presenta la descripción del problema, la justificación, los objetivos, el marco teórico, conceptual, así como el contextual, legal y ético.

Sigue el enfoque basado en la exploración de la acción educativa. En la segunda parte, se presentan, analizan y discuten los resultados que surgieron de la aplicación de los instrumentos y de la intervención planificada. Luego se prosigue con la reflexión acerca de las conclusiones derivadas del alcance de los objetivos, seguido de las recomendaciones pertinentes obtenidas tras explorar la senda investigativa. Posteriormente, se exhiben la bibliografía consultada y apéndices que integran la evidencia respaldando la implementación de talleres centrados en las destrezas sociales, con el propósito de robustecer el clima educativo entre los educandos de noveno grado en la entidad educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar.

1. Resumen del proyecto

1.1. Descripción del problema

En el contexto mundial, Dellors (1996), calificó en un informe preparado para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que la convivencia es uno de los pilares del aprendizaje para comprender mejor a quienes comparten su cotidianidad, historias, tradiciones y espiritualidad, según explicó. De esta manera, representa una oportunidad para comprender los conflictos que surgen en la convivencia diaria y en consecuencia, resolverlos de manera inteligente y pacífica, tomando en cuenta que la interrelación y dependencia con los demás aumentan constantemente. En otras palabras, se trata de crear un nuevo espíritu que penetre en los entornos escolares y conecte los otros cimientos: el ser, el hacer y el saber y hacerlos sostenibles (López, 2021).

Vale la pena señalar que, el documento de la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, a través de la UNESCO (2007), se enfocó en la necesidad de renovar los sistemas educativos en América Latina, hablando de una educación para la democracia y la paz que incluya tanto la construcción como el desarrollo sostenible de valores, actitudes y habilidades sociales, tanto socioemocionales como éticas, que sustenten una genuina y sana convivencia social. Este documento refleja las preocupaciones de la red sobre la convivencia democrática, inclusión y cultura de paz en la región.

La preocupación por la convivencia sana en el ámbito escolar se mantuvo durante la Cumbre Mundial de Innovación para la Educación en Doha en 2013, donde se acordó el principio de "aprender a convivir" como eje básico para estructurar la educación en un contexto diverso y pluralista. En Colombia, Mejía (2019), señaló que el país sigue siendo uno de los países de América Latina con mayor índice de casos de violencia escolar, según las mediciones específicas de las pruebas Saber. Para enfocar la educación en la prevención de la violencia y la promoción de la convivencia sana, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha desarrollado acciones para responder a las necesidades educativas en temas como la construcción de ciudadanía, la democracia, la ética, los valores, la formación de identidad y la convivencia.

El mismo autor señaló que el nivel de violencia que se muestra en las escuelas es alarmante, pero también se derivan del maltrato verbal, el bullying, el chantaje, las peleas y otras situaciones que, si se mira el acontecer cotidiano, se dan no solo en el entorno educativo, sino también en la vida social de manera global. Esto implica que las situaciones desfavorables en las escuelas podrían estar relacionadas con las condiciones habituales del proceso general de socialización comunitaria, donde las mismas dinámicas poblacionales con una composición étnica, cultural, religiosa y política heterogénea podrían determinar escenarios negativos en las relaciones interpersonales que finalmente afectan el clima escolar.

Además, las poblaciones se ven impactadas por eventos sociales como la migración forzada, la violencia entre personas y la agresión en el ámbito doméstico. Esto conlleva a que deban hacer frente a conductas hostiles, tanto en el ámbito físico como emocional, originadas por individuos que pueden ser desconocidos o pertenecer al entorno familiar. Otra situación latente es la disfuncionalidad de las familias en relación a la composición del núcleo familiar, donde puede faltar uno de los padres o ambos. Otras situaciones observadas incluyen también la discriminación basada en factores económicos, socioculturales y la presencia común de actividades delictivas, que son, entre otros, elementos indicativos y desencadenantes de desavenencias entre individuos que impactan la funcionalidad habitual de la sociedad en su conjunto, de las familias y, por ende, del entorno educativo (Organización Internacional para las Migraciones, 2013).

La afirmación previa se respalda en una investigación efectuada por la Universidad de Cartagena (2018), que señaló que, en ese periodo, el 15% de los estudiantes en Colombia fueron víctimas en algún momento de la violencia escolar. Este problema ha experimentado un aumento debido al desplazamiento, la actividad delictiva y la negligencia parental que involucra el abandono de los hijos. En relación con eso, autores como Cabrales et al., (2017), encontraron que la agresión en los centros educativos de Colombia, se deriva de la falta de interés y respeto hacia los demás, lo que fomenta actos de violencia como el bullying, la agresión física y/o verbal en situaciones de conflicto estudiantil y el cyberbullying. Estos son los temas que han suscitado mayor inquietud a nivel global en las últimas décadas, pues han derivado en hechos de violencia

entre jóvenes incluso en la muerte de unos y otros.

Al cotejar estas afirmaciones con lo expuesto por Avendaño et al., (2018), se pueden destacar similitudes al indicar que en entornos educativos colombianos, se percibe maltrato físico o verbal, gestos agresivos e incluso conductas que podrían clasificarse como antisociales, tales como riñas, peleas con golpes, insultos, asignación de apodos, burlas, amenazas, así como otras formas de intimidación y hostigamiento que suelen manifestarse a lo largo de la trayectoria escolar, especialmente en el nivel de educación secundaria. Estas consideraciones deberían generar preocupación entre los organismos estatales, las instituciones educativas y la sociedad en general, de acuerdo con el análisis de las afirmaciones de los autores mencionados expresaron:

Las personas expuestas a violencia durante la infancia tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos. Si estos comportamientos no son abordados a tiempo, pueden manifestarse en la edad adulta, lo que podría resultar en dificultades para establecer relaciones humanas exitosas. La capacidad de regular las relaciones se ve afectada por cómo se aborda y gestiona el conflicto, así como por la comprensión del mismo. (p.58)

Ahora bien, los párrafos anteriores se presentan con la finalidad de sustentar que en el ambiente áulico el clima escolar (en adelante CE) se ve enrarecido por una serie de circunstancias que impiden la buena conexión entre los estudiantes, docentes y líderes escolares, al final se convierten en CE negativos que afectan las dinámicas de instrucción y adquisición de conocimientos. En esa dirección las habilidades sociales (en adelante HS), son de gran preponderancia para la calidad del ambiente escolar positivo y de igual manera, permiten minimizar las causas que puedan potencialmente originar las problemáticas entre los docentes, siendo allí donde cobran mayor vigencia, puesto que ellas determinan el comportamiento interpersonal en la interacción cotidiana resultante de las acciones de vivir situaciones conflictivas bien sean espontáneas o derivadas de las condiciones sociales de los estudiantes donde resaltan los términos de reflexión sobre los hechos. En las habilidades sociales en entornos educativos saludables, se observa respeto mutuo entre los participantes, se valoran las diferencias

individuales y prevalece un ambiente colaborativo donde se aprende y comparte de manera cotidiana (Sebastian y Puentes 2022).

Tal como se viene reseñando, el clima escolar es el espacio donde el concepto de conexión escolar se considera un punto de partida importante para la adquisición de conocimientos por parte de los educandos. Por lo general, la conexión de los discentes en el ambiente educativo y en general en la escuela se analiza como un marco que incluye los comportamientos positivos de los estudiantes y sus conexiones con el entorno escolar. Este término, se mencionó por primera vez en la teoría del control social de Hirschi (1969), quien lo expuso para explicar las causas del delito, que en ese entonces analizó el fenómeno del crimen en términos del nivel de compromiso de los individuos con los valores y normas sociales (Muñoz y Moscarella, 2021). Estos autores extrapolan la idea de esa teoría a las relaciones que se dan en la vivencia escolar, donde se enfocan en el compromiso de los estudiantes y en sus valores sociales.

En este contexto de ideas y reflexiones, hay que marcar el hecho de que actualmente, muchos estudios han permitido tener una visión más amplia del tema del CE al abordarlo desde la conexión escolar donde la creencia es que el estudiante es valioso y por tanto es respetado como miembro en términos del sentido de pertenencia al grupo. De allí que autores como Ramírez et al., (2020), analizan este concepto en función de la conexión que se da en las relaciones del estudiante con los maestros y compañeros de clase, que están sometidas a las realidades contextuales de los estudiantes y que además son cambiantes y evolucionan constante, haciendo que los comportamientos con relación a los términos afectivos, conductuales y sociales estén vinculados a las destrezas sociales como un elemento protector e indicador del crecimiento saludable, así como un predictor del desempeño académico.

En este sentido, las destrezas sociales para Herrero (2022), son constructos independientes, se relacionan con las conductas necesarias para un desempeño social óptimo. La competencia social significa utilizar estas habilidades que involucran el manejo consciente de pensamientos, emociones y comportamientos, permitiendo el éxito en las relaciones interpersonales y la capacidad de aplicarlas de manera adecuada según el interlocutor y el contexto. En este sentido, la práctica pedagógica debe permitir que las conexiones derivadas de las habilidades sociales que

dan sentido al CE, contribuyen a la inclusión social de todos los participantes, convirtiendo la escuela y el aula en entornos que fomentan el aprendizaje y el manejo pacífico de las diferencias. En este contexto, los docentes desempeñan un papel esencial, ya que sus acciones pedagógicas evidenciarán sus resultados, contribuyendo a la formación de ciudadanía y la creación de entornos saludables, donde se desarrollen aprendizajes significativos en medio de una sana convivencia (López, 2021).

Conforme a lo anterior, el docente como actor de primera línea proporciona el crecimiento completo de los discentes para que sean ciudadanos de bien, no obstante, este se enfrenta a diario con faltas de respeto, brotes de indisciplina y conflictos entre estudiantes, todo esto afectando el entorno educativo y por ende el desarrollo de aprendizaje efectivo. En tanto que, las habilidades sociales buscan que todas estas dificultades puedan ser superadas por los discentes a través del entrenamiento de las habilidades sociales para potenciarlas. Al hacer un acercamiento al escenario de la investigación, a saber el grado noveno 02 de la institución educativa Oswaldo Quintana de Valledupar, Cesar, a partir de su realidad, se puede traer a colación que en conversaciones informales con la psicoorientadora y el coordinador académico, expresaron que son constantes los episodios de indisciplina que alteran la convivencia y por tanto el clima escolar en las aulas, cada curso ha sido reportado por el docente al departamento de orientación escolar al menos una vez; evidenciando la existencia de conflictos entre estudiantes, lo cual altera el clima escolar.

En este departamento se lleva un registro de casos que al ser revisados se obtuvo que, las preocupaciones principales en esta entidad se centran en los problemas asociados con las diversas formas de violencia que se manifiestan diariamente en las interacciones entre los discentes, desafiando a los profesores tanto dentro como en las cercanías de la entidad educativa. De acuerdo con registros del comité de convivencia de la institución objeto de este estudio, hubo 86 incidentes de violencia entre estudiantes de sexto, séptimo y octavo grado en 2019; se presentaron otros 10 casos a principios de 2020, y otros 14 entre los años 2021 y 2022, en donde la situación no fue diferente. Hasta 31 de mayo del año 2023, han sido reportados 18 episodios considerados como afectaciones del clima escolar y entre estos, siete casos son tipificados como faltas graves.

Es importante destacar que según el Manual de Convivencia Escolar de la I.E. Oswaldo Quintana Quintana (2023), la tipificación de faltas y sus respectivas sanciones se encuentran estipuladas en el capítulo XI denominado Clasificación de situaciones, protocolos de atención y medidas aplicadas. Por lo tanto, las faltas se clasifican desde tipo I, siendo éstas las más leves y se encuentran especificadas dentro en el artículo 71 del referido manual de convivencia escolar, destacando entre otras: La correcta presentación del uniforme escolar, comportamiento inadecuado en ausencia o presencia del docente, el irrespeto a los turnos de diversas filas, falta de responsabilidad y cuidado de sus objetos personales, ausentarse del salón de clases sin permiso del docente entre otras.

En cambio, las infracciones clasificadas como tipo II, delineadas en el artículo 74 del manual de convivencia escolar, abordan conductas que transgreden las normas fundamentales de convivencia y tienen un impacto significativo en la institución o en cualquier integrante de la comunidad. Este grupo incluye casos de agresión escolar, acoso escolar (*bullying*) y ciberacoso (*ciberbullying*) que no cumplen con los requisitos para considerarse delitos. Algunas faltas tipo II podrían ser: El quebrantamiento de la medida formativa o pedagógica establecida en respuesta a una situación Tipo I, la repetición de tres o más infracciones de Tipo I en un mismo periodo académico sin cumplir los compromisos o directrices de la estrategia formativa, los constantes retrasos al inicio de la jornada o de las clases (superando los cinco durante cada periodo), la salida o ausencia no autorizada del salón de clases en más de dos ocasiones, la presencia en la institución o en actividades planificadas bajo la influencia de alcohol o sustancias psicoactivas (incluyendo la resaca), el consumo de bebidas embriagantes y/o sustancias psicoactivas tanto dentro como fuera de la institución, llevando el uniforme y/o representando a la institución, la incitación o inducción a enfrentamientos y peleas dentro y fuera de la institución.

Respecto a las faltas tipo III, se encuentran estipuladas en el artículo 77 del manual de convivencia escolar, siendo aquellas que directamente violan los derechos humanos fundamentales, así como la integridad física, psicológica o moral de las personas, además de transgredir los principios educativos de la institución. En esta categoría se incluyen las situaciones de agresión escolar que puedan ser interpretadas como presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, según lo establecido en el Título IV del Libro II de la Ley

599 de 2000, o cuando involucran cualquier otra infracción penal contemplada en la legislación colombiana vigente.

De acuerdo con el manual de convivencia de la institución, algunas faltas tipo III, son Cometer agresiones, ya sea de índole psicológica o física contra cualquier miembro de la comunidad educativa, apropiarse indebidamente de bienes pertenecientes a otras personas o a la institución, lo cual, al ser de carácter policivo, será informado a las autoridades pertinentes según lo establecido en el Artículo 44 numeral 9 de la Ley 1098 de infancia y adolescencia, constituyen acciones que serán reportadas. Además, violar las instalaciones, oficinas o dependencias de la institución, también considerado de índole policiva, será notificado a las autoridades conforme al Artículo 4 numeral 9 de la mencionada ley.

Otras faltas tipo III son: Pertenecer a organizaciones o grupos delictivos que amenacen a personas o grupos, ya sea directamente o a través de terceros, así como inducir a compañeros a unirse a grupos urbanos con conductas perjudiciales para la vida y dignidad, se considera inaceptable y está sujeto a las disposiciones de los Artículos 18, 43 y 44 de la Ley 1098 de infancia y adolescencia. Portar, exhibir o almacenar armas, explosivos o objetos corto punzantes con intenciones dañinas, incurrir en delitos según la ley penal colombiana y realizar amenazas verbales, escritas o a través de medios tecnológicos contra la vida de otra persona, son conductas que serán tratadas de acuerdo con las leyes correspondientes.

A pesar de los loables esfuerzos dedicados al riguroso cumplimiento del manual de convivencia escolar, el cual, según la valoración de los autores de la presente investigación, se distingue por su detallada y completa delineación de las faltas, no solo tipificándolas, sino también estableciendo un protocolo regular de atención en conformidad con la normativa jurídica colombiana vigente. Aunque se reconoce la exhaustividad de dicho manual, lamentablemente, persisten situaciones, como las ya mencionadas, que continúan perturbando la sana convivencia y desestabilizando el clima escolar en la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana.

En función de lo descrito, resulta evidente que en el entorno escolar de la institución educativa Oswaldo Quintana de Valledupar, Cesar, existe un desafío significativo que afecta la estabilidad

y armonía del ambiente educativo, Además signado por la falta de convivencia saludable dentro de la comunidad educativa, generando una serie de problemas evidenciados por la recurrencia de episodios de indisciplina que perturban el clima en las aulas. En consecuencia, estos incidentes han llevado a que cada curso sea reportado al departamento correspondiente, destacando la presencia de conflictos entre los estudiantes que alteran de manera considerable el ambiente escolar. Aunado a ello, los registros de convivencia de la escuela, revelan una creciente preocupación por diversas formas de violencia que se observan en las interacciones entre los estudiantes de la institución.

En este sentido, la institución educativa tiene la responsabilidad de educar individuos que demanden de la sociedad una convivencia pacífica. Estos deben ser capaces de practicar la autocrítica, realizar juicios justos y mantener una conciencia honesta. También deben apreciar el respeto hacia sí mismos y cultivar el amor hacia los demás. Por lo tanto, es responsable de determinar las medidas correspondientes. Dadas estas importantes consideraciones, los investigadores, motivados por esta situación, plantean la ejecución de la presente investigación con el propósito de modificar positivamente la realidad identificada en la población estudiantil, centrándose específicamente en el noveno grado 02 de la institución educativa Oswaldo Quintana, en donde por medio de la observación directa los docentes han observado mayor repercusión del problema planteado siendo que esta situación ha conllevado a que estos estudiantes hayan sido afectados por una serie de factores que impactan negativamente en el rendimiento académico. Entre estos se encuentran: el menoscabo de las relaciones interpersonales, el bajo desempeño estudiantil, la deserción. Todo ello, se ha convertido en obstáculos significativos.

Por lo anterior, los autores del estudio proponen una solución concreta para abordar la problemática identificada: la implementación de talleres de habilidades sociales. Estos talleres serán diseñados de tal manera, que puedan potenciar competencias clave entre los estudiantes, fomentando la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y la empatía. Se espera que, mediante la adquisición y aplicación de estas habilidades, se logre un impacto positivo en varios aspectos críticos del entorno escolar. En este orden de ideas, uno de los principales objetivos de estos talleres es mejorar el clima escolar, promoviendo relaciones

interpersonales saludables y construyendo un ambiente más positivo y colaborativo. La enseñanza de habilidades sociales también se orienta hacia la mejora del rendimiento académico, ya que se reconoce que la violencia y los conflictos interpersonales pueden ser factores que afectan negativamente el desempeño estudiantil. Al dotar a los estudiantes de herramientas para gestionar adecuadamente las relaciones, se espera disminuir los episodios de indisciplina, contribuyendo así a un entorno más propicio para el aprendizaje.

1.1.1. Formulación del problema

¿De qué manera las habilidades sociales fortalecen el clima escolar en estudiantes del grado noveno de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar?

1.2. Justificación

El estudio tiene como finalidad resaltar la importancia que tiene el clima escolar para los estudiantes de noveno grado 02 del Colegio Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar, buscando llegar a los acuerdos necesarios en las dinámicas de trabajo en el espacio áulico y así dar respuestas a las exigencias de resolución de desavenencias entre los estudiantes, en el entendido que como docente tienen las competencias para promover habilidades constructivas sanas en los espacios áulicos, pues es el lugar donde los estudiantes interactúan, para que concienten las normas de convivencia y su observancia respetándose unos a otros.

Desde este punto de vista, se espera que los educandos, por medio de las destrezas sociales, como comunicación efectiva, empatía, resolución de conflictos, colaboración y trabajo en equipo, auto regulación emocional; manifiesten voluntades y expresiones a nivel personal, intelectual, moral y social que haga tangible la motivación por practicar una buena coexistencia a partir del conocimiento disciplinario en entornos sociales, culturales y éticos en su contexto. Así, el conocimiento es hacer y estar en el medio donde se cultive la autoconciencia, la prevención, la coexistencia y la enseñanza emocional, lo que permite desarrollar completamente a los estudiantes como personas individuales y sociales para que al final se desenvuelvan en clima escolar nutritivo.

Con esa orientación, ha de entenderse las competencias sociales en el ambiente educativo adquieren relevancia al considerar la escuela como un espacio de co-creación en las relaciones interpersonales entre estudiantes, padres de familia, profesores, directivos y otros participantes. Este espacio fomenta la promoción del respeto mutuo, la aceptación de la diversidad, la cooperación, la solidaridad y la resolución de conflictos de manera asertiva y no violenta. Estas visiones se consideran de gran importancia, dado el actual estado de las cosas en las instituciones educativas donde cada vez con mayor frecuencia queda evidenciado el deterioro de las agresiones físicas, conductas sociales inadecuadas y, de manera global, una prevalencia de comportamientos agresivos. Esta situación permite concluir que el estado del clima escolar en la institución está siendo significativamente afectado por estos factores generadores de violencia, llevando al deterioro de las relaciones interpersonales, el aumento de la deserción y el riesgo de fracaso escolar. Si esta problemática no se aborda de manera oportuna, tiende a agravarse con el tiempo.

Desde este punto de vista, se espera que los estudiantes, a través de las habilidades sociales, manifiesten sus actitudes y comportamientos a nivel personal, intelectual, moral y social, los motive a practicar una buena coexistencia a partir del conocimiento disciplinario con temas y contextos sociales, culturales y éticos en su entorno. Por lo tanto, el conocimiento es hacer y estar en el medio ambiente, la autoconciencia y la prevención, la coexistencia y la enseñanza emocional, lo que permite desarrollar completamente a los escolares como personas individuales y sociales. Desde estos puntos de vista la investigación es factible de realizarla y necesaria. Se estima impactar a los 37 discentes del noveno grado 02 del centro educativo Oswaldo Quintana Quintana. También se justifica la indagación desde el punto de vista de la revisión de las teorías que se consideren necesarias y pertinentes para aportar al conocimiento desde los fundamentos que ofrecen la validez de las categorías y las afirmaciones de los investigadores que luego serán utilizadas para confrontarlas con los resultados en la discusión, siendo que en prospectiva pueden ser asumidas en otras investigaciones.

A partir la dimensión metodológica, la investigación cobra especial importancia, ya que se inscribe en la implementación del método de investigación-acción pedagógica, que persigue la generación constante de conocimiento para transformar la práctica pedagógica, haciéndola más

innovadora y dinámica con el objetivo de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. En tal sentido, este enfoque se alinea con la búsqueda de la calidad educativa establecida en las políticas educativas de Colombia, donde en iniciativas del estado colombiano a través de instancias educativas como el Ministerio de Educación Nacional han generado espacios importantes para el fomento de la sana convivencia y el mejoramiento del clima escolar en el sector educativo.

Entre estos espacios se puede mencionar el programa "educar para la vida" el cual, surge como reflexiones que se remontan al año 2010, originadas a raíz de la visita del profesor Edgar Morin a Colombia durante la Clausura del primer congreso del pensamiento complejo. Desde entonces, el gobierno colombiano ha implementado una serie de medidas destinadas a mejorar la práctica educativa. Experiencias más recientes, como las compartidas por Abadio (2024), enfatizan que el centro de la educación debe ser la vida misma. Nos muestran cómo debemos aprender de la tierra, el aire, el agua y la conexión entre diferentes puntos cardinales, así como la importancia de la sabiduría ancestral para nuestra existencia.

Por otra parte, se encuentra el proyecto Navegar Seguro, diseñado para fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes desde transición hasta grado once, ha sido implementado en Alianza Educativa desde el año 2020. Este programa surgió como resultado del reconocimiento de la literatura que destaca el impacto positivo del desarrollo socioemocional en el bienestar y el éxito académico de los estudiantes. Navegar Seguro se basa en el programa Escuela Amiga "Paso a Paso" del Banco Mundial, habiendo sido adaptado para adecuarse al contexto de Alianza Educativa. Su enfoque en competencias socioemocionales se estructura en tres dimensiones fundamentales: el autoconocimiento, las relaciones interpersonales y la gestión de desafíos personales y colectivos. En consecuencia, se desarrollarán e implementarán los instrumentos necesarios para cumplir con los objetivos de la investigación y llevar a cabo los análisis correspondientes, que evidencien la eficacia del diseño metodológico. En el ámbito práctico, la investigación aborda una problemática real, respondiendo a la necesidad de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes de noveno grado 02 de la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Establecer el clima escolar fomentando habilidades sociales en estudiantes del grado noveno grado 02 de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar

1.3.2. Objetivos específicos

- Describir el clima escolar en los procesos de interacción en estudiantes del grado noveno 02 de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar.
- Diseñar talleres basados en habilidades sociales para el fortalecimiento del clima escolar en estudiantes del grado noveno 02 de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar.
- Implementar talleres basados en habilidades sociales para el fortalecimiento del clima escolar en estudiantes del grado noveno 02 de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar.
- Evaluar la efectividad de la implementación de talleres centrados en el desarrollo de habilidades sociales como estrategia para el mejoramiento del ambiente escolar en los estudiantes del noveno grado 02 de la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana en Valledupar, Cesar.

1.4. Marco referencial o fundamentos teóricos

Esta parte del estudio muestra la perspectiva teórica que debe tener una buena investigación académica. Para Gómez (2012), esta etapa de la fase investigativa, así como otras, es muy importante, ya que se mostrarán los resultados del análisis de las teorías revisadas con el fin de encontrar la base didáctica que sustente el estudio. Este método de revisión de literatura resulta importante para el investigador, ya que, según Hernández et al., (2014), le permite explicar y

mostrar los sentimientos de la historia, al tiempo que recopila y analiza documentos primarios importantes para comparar los alcances de la investigación.

1.4.1. Antecedentes

La progresión que se muestra seguidamente, es donde se presenta los antecedentes de investigación, según Hernández et al., (2014), se trata del conocimiento sobre la temática, lo que ayuda a esclarecer y ordenar la forma de pensar del investigador, sobre lo que se estudia en un determinado momento. Por lo tanto, los antecedentes de una investigación ofrecen el respaldo teórico, histórico y empírico que sitúa el estudio en contexto, justificando su importancia y aportación al conocimiento actual. En el caso específico para el estudio en curso lo referido al clima escolar y las habilidades sociales.

1.4.1.1. Internacionales. En este contexto se revisaron estudios que guardan relación con el presente, localizando en Perú el artículo de Aguirre et al., (2022) donde informan sobre una actividad para explorar el concepto. el estudio se enfocó en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes con el objetivo de evidenciar su impacto en la mejora del clima escolar en una institución educativa. Se llevó a cabo como una investigación de diseño no experimental, adoptando un enfoque correlacional para analizar las relaciones entre las variables estudiadas con método cuantitativo; la muestra fue censal, conformada por 54 estudiantes; utilizó como instrumentos dos cuestionarios estandarizados, para evaluar la variable de clima escolar, se empleó el cuestionario Classroom Environment Scale (CES).

Los resultados revelaron una correlación significativa y positiva entre las dos variables, con un coeficiente de correlación (R) de 0.712 y un valor de $p < 0.01$. Esta evidencia respalda la conclusión de que las habilidades sociales tienen una influencia notable en el clima escolar y sus diversas dimensiones. Este estudio permitió al investigador, reflexionar, en relación a las concepciones sobre las habilidades sociales y la influencia que tiene en el rendimiento escolar; por tanto, posibilitó una aproximación investigativa a la comprensión de este hecho, además de contribuir significativamente al conocimiento teórico. De igual manera aportó ideas para la construcción de talleres enfocados en reforzar las habilidades sociales de los discentes.

En este recorrido, Herrero (2022) presentó una propuesta de intervención educativa en una institución de educación educativa en Valladolid, España. La misma se aplicó en el ámbito del primer ciclo de educación primaria, se enfocó en el grupo de 1º, el cual estuvo compuesto por 11 estudiantes, distribuidos entre 4 alumnos y 7 alumnas, con edades comprendidas entre los 6 y 7 años. El objetivo principal consistió en introducir una propuesta innovadora con el propósito de analizar, desarrollar y fomentar la competencia social de los estudiantes, con la meta de mejorar sus habilidades sociales, alcanzando así una autogestión emocional y el desarrollo de conductas sociales competentes. La metodología utilizada fue tipo proyecto factible.

Los resultados demuestran que, tras el análisis e implementación de la estrategia, los estudiantes lograron desarrollar las destrezas fundamentales en la interacción social, incluyendo la capacidad para establecer amistades, habilidades conversacionales, competencias relacionadas con el manejo de emociones y opiniones, así como la resolución de problemas en las relaciones interpersonales, y las habilidades necesarias para interactuar con adultos. Fue de gran interés el aporte hecho por Herrero (2022) ya que proporcionó contribuyó con un teórico pertinente para la construcción de las habilidades sociales.

Así también se ubicó el trabajo inscrito bajo el nombre Las competencias sociales según la clasificación de Goldstein: un estudio psicosocial en niños de 6 a 8 años en la ciudad de Victoria de Durango, México, de autoría de Ibarra (2020). El objetivo fue fortalecer las habilidades sociales en un grupo de niños de 6 a 8 años con la tipología de Golstein, mediante la observación de sus interacciones interpersonales con sus pares para proponer una intervención psicosocial. Se utilizó como método la observación directa, analizada cualitativamente. La muestra la conformó un grupo de ocho niños en edades entre 6 y 8 años. Los hallazgos evidenciados fueron, que los niños poseen algunas habilidades sociales, pero escasamente las usan, y manifestaron comportamientos agresivos en sus relaciones con los demás, lo que puede ocasionar la afección en la adquisición de otras habilidades. Este estudio se toma por su relación en cuanto al estudio de las habilidades sociales como componente esencial a tomar en consideración en el procedimiento de aprendizaje estudiantil; se considera un aporte para la construcción de la entrevista diagnóstica a los estudiantes.

Seguidamente, en Venezuela, Camacho (2021) se llevó a cabo la redacción de un artículo titulado "La convivencia como impulsora del clima en el aula de clases: una perspectiva fenomenológica". El objetivo fue desarrollar una aproximación teórica a las percepciones y creencias de docentes y directivos de la Escuela Departamento Libertador sobre la convivencia como un factor potenciador en el aula de clases. Se contó con la participación de siete informantes clave como actores sociales. Desde el punto de vista epistemológico, se sustentó en el constructivismo social, empleando el método fenomenológico-hermenéutico.

El instrumento fue una entrevista en profundidad, lo que llevó a la creación de nuevas categorías: desarrollo humano, emociones, autoestima, comunicación efectiva y ética y pequeños grupos, este proceso generó categorías emergentes, como Desarrollo Humano, Actitud, Autoestima, Comunicación Eficaz y valores, cada una con sus respectivas subcategorías. Los resultados indicaron que estas categorías son fundamentales para la conexión entre las entidades educativas, subrayando la importancia de crear conciencia en el entorno en beneficio de la calidad educativa y el nivel de vida. Se resalta la necesidad de optimizar la formación y actualización constante de los docentes para fortalecer las acciones, derechos y conocimientos académicos en relación con el fenómeno reflexivo concluyente en la ejecución del clima en el aula de clases.

Siendo así, llevó a la creación de nuevas categorías, tales son: desarrollo humano, emociones, autoestima, comunicación efectiva y ética y pequeños grupos, donde los resultados mostraron que deben existir los grupos mencionados para la comunicación entre los entes en las instituciones educativas, destacando la importancia del desarrollo social en aras de la calidad de la enseñanza y las circunstancias de vida; que mejora el aprendizaje y desarrollo continuo de los docentes para fortalecer las acciones, derechos y saberes de la educación de acuerdo a los resultados que se enfocan en el trabajo de creación del clima en el aula.

En Perú, Arteaga (2020) desarrolló un estudio titulado "Clima escolar en el aula, en estudiantes del 6° grado de primaria de una institución educativa pública del Callao". El objetivo principal fue determinar el nivel del clima escolar en el aula para los estudiantes del sexto grado de primaria en una institución formativa pública del Callao. Se adoptó un enfoque cuantitativo, tipo de investigación básica, no experimental y de nivel descriptivo simple. La población de

estudio consistió en 60 estudiantes de sexto grado de primaria, pertenecientes a las aulas A y B de la misma institución educativa. Los participantes completaron una encuesta Escala SES (School Environment Scale) Adaptada en España, desarrollada por Aurelio Villa Sánchez y adaptada en Chile por Redondo y Cornejo, basada en el trabajo de Marjoribanks (1980).

Los resultados revelaron que el 70% de los estudiantes consideró que el clima escolar es regular. Además, un 16,67% lo describió como inadecuado, mientras que un 13,33% indicó un nivel bueno. La conclusión obtenida del estudio indica que la mayoría de los participantes señaló que el clima escolar es considerado como regular. Esto sugiere que la percepción de la escuela por parte de la comunidad educativa y las expectativas de los encuestados en cuanto al comportamiento no resultan satisfactorias para todos los estudiantes. Por lo que fue un aporte valioso para la construcción teórica de la dimensión clima escolar donde Arteaga (2020), aborda los contextos a considerar, tales son, el interpersonal, el regulativo y el instruccional.

Además, se suma a las contribuciones el artículo de Fierro y Carbajal (2019) titulado "Convivencia escolar: Una revisión del concepto". Este trabajo tuvo como objetivo examinar el concepto de convivencia escolar en el contexto latinoamericano, con la intención de aclararlo y contribuir al desarrollo de un lenguaje común en la región. La metodología se basó en una revisión documental para identificar los principales enfoques teóricos sobre la convivencia. Los autores analizaron cuatro estudios que sistematizan los enfoques predominantes en la investigación sobre convivencia escolar. Como resultado, proponen un concepto de convivencia desde la perspectiva de la justicia social adaptada a la educación, definiéndolo en tres ámbitos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario. Este análisis ha proporcionado un valioso aporte para una comprensión más completa del concepto de convivencia escolar, abriendo nuevas perspectivas para investigaciones futuras.

1.4.1.2. Nacionales. Pasando al escenario nacional, se puede resaltar la investigación de Hurtado (2020) titulada "Fortalecimiento del clima de aula mediante actividades virtuales para el desarrollo de competencias socioemocionales" se propuso implementar una propuesta pedagógica dirigida a los docentes. Esta iniciativa, mediada por la herramienta ClassDojo, tuvo como objetivo el desarrollo de competencias y habilidades socioemocionales con el propósito de

mejorar el clima de aula en estudiantes de básica primaria de la institución Simón Bolívar en Buenaventura, Valle del Cauca.

En cuanto al enfoque, tuvo un paradigma cualitativo, la muestra fue de 15 docentes del sector oficial nombrados por el Ministerio de Educación colombiano en el municipio Buenaventura, y de 20 alumnos del grado tercero uno, de la básica primaria de la institución educativa Simón Bolívar. Se aplicó una prueba piloto a 14 docentes de básica primaria divididos en grupo control y un grupo experimental, donde se detectó que el problema más complejo para los docentes fue el manejo del clima de aula inapropiados, y la necesidad de nuevas metodologías para abordar los problemas socioemocionales en el aula.

En la aplicación de la encuesta obtuvo como resultado la dificultad en el manejo de conflicto y el estrés en el aula. La intervención permitió establecer de forma sistemática líneas de estrategia que permitió desarrollar programas de bienestar institucional dando respuesta a las demandas del entorno formativo en responsabilidad y bienestar social, salvaguardando la salud emocional del docente y el estudiante, por ende, mejorar su calidad del aprendizaje. El estudio concluyó, que la estrategia pedagógica mediada por la herramienta ClassDojo facilitó el desarrollo de las habilidades del docente para la enseñanza de las competencias socioemocionales en los alumnos de básica primaria del centro educativo Simón Bolívar, mejorando en ese sentido el clima del aula, señalando además, cómo el desarrollo de estas competencias, le aporta a la calidad y pone en primera línea los factores asociados al comportamiento socioemocionales del estudiante y su rendimiento académico. Fue un aporte de gran valía la teoría planteada por Hurtado (2020), pues permitió al investigar profundizar en la interpretación de las competencias socioemocionales desde lo planteado por Bisquerra (2003) y de Racti (2016).

En este mismo escenario, Ahumada y Orozco (2019) realizaron investigaciones acerca del adiestramiento en destrezas sociales: una táctica de acción para mejorar la interacción, proponiéndose así, evaluar el impacto de un plan de acción centrado en habilidades sociales con el fin de fortalecer el ambiente de convivencia entre los alumnos de segundo nivel en la Institución Educativa Distrital Las Flores. Por las características que presenta el problema, lo hizo con un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo-cuasi experimental. La población consistió en 60 estudiantes de segundo grado de Primaria en la Institución Educativa Distrital Las Flores en

Barranquilla. La muestra se dividió en dos grupos de prueba. Se empleó un cuestionario semiestructurado que abordaba las variables de asertividad, empatía y resolución de conflictos. La construcción del cuestionario se basó en técnicas psicométricas, tomando referencias del cuestionario de Monjas (1992), adaptándolo a las necesidades del contexto y de los individuos.

Los resultados demostraron que, después del adiestramiento en destrezas Sociales, el grupo experimental (n=29) mostró mejoras en las puntuaciones directas y en el Alfa de Cronbach, con una confiabilidad del 89 para habilidades sociales y convivencia escolar. Por su parte, el grupo de control (n=31) obtuvo una puntuación en el Post test, con puntuaciones directas y un Alfa de Cronbach confiable, alcanzando un Alfa de .929. La conclusión a la que se llegó en el estudio referenciado, fue que, la incorporación de procedimientos dinámicos en las estrategias de enseñanza, estimulan en gran medida la instrucción, puesto que los estudiantes demuestran sus impulsores motivacionales en la participación activa en cada lección. Se reconoce la eficacia del aprendizaje social entre pares.

La experiencia vivida por Ahumada y Orozco (2019) sirvió de reflexión para los investigadores, pues a través de los resultados presentados, se visualiza para el presente estudio, el éxito en los talleres a implementar basados en habilidades sociales para fortalecer el clima escolar, logrando de esa manera el desarrollo personal estudiantil para una comunicación asertiva y pacíficamente con los demás; de igual manera, que sean capaces de responsabilizarse de sus emociones y respuestas, enfrentando efectivamente antes diversas situaciones problemáticas a las que puedan estar expuestos en su crecimiento personal.

En el mismo entorno, se encuentra la investigación presentada por Gallo (2018) bajo el título "Propuesta pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades sociales en estudiantes de 8 a 10 años de edad en el centro educativo Agualasal, ciudad San José de Cúcuta, norte de Santander". Su objetivo principal fue desarrollar una propuesta pedagógica para fortalecer las habilidades sociales en estudiantes de 8 a 10 años en el Centro Educativo Agualasal, ubicado en San José de Cúcuta, Norte de Santander. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo con elementos cualitativos, y la población objetivo incluyó a 15 docentes en total, de los cuales 208 eran profesores del Centro de Educación Agualasal que trabajan en la jornada matutina. Además, participaron 1 directora, 7 docentes de primaria y 7 de secundaria en el proceso de investigación.

El procedimiento de elección de la muestra fue intencional y consistió en seleccionar a 20 estudiantes, compuestos por 14 niños y 6 niñas, pertenecientes al grado tercero de primaria, con edades entre 8 y 10 años. Como parte del proceso, se llevó a cabo un diagnóstico de las habilidades sociales fundamentales, abordando variables como la cooperación, la empatía, la comunicación asertiva, el manejo de las emociones y la resolución de conflictos. El autor finalizó detallando que las actividades pedagógicas sugeridas posibilitaron lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes, abarcando tanto el aspecto emocional del aprendiz como el fortalecimiento de la inteligencia emocional para interactuar correctamente en la colectividad. Esta investigación ofrece un apoyo para la construcción teórica en cuanto a las habilidades sociales propuestas por los autores, Gonzales y Menacho (2014); Rosales et al., (2013) y Herrera (2015).

De igual forma, Gómez (2019) trabajó en una investigación que se orientó hacia el análisis de las percepciones acerca del ambiente escolar de los estudiantes y profesores del undécimo grado en la Institución Educativa Santa Gema, ubicada en Buriticá, Antioquia, Colombia. El enfoque adoptado se basó en métodos cuantitativos de carácter descriptivo. El muestreo fue no probabilístico, a través del cual tomó la cantidad de 48 estudiantes y 6 docentes, aplicándoles una encuesta y obteniendo como resultados principales en los estudiantes, que ellos sentían que la escuela respetaba y toleraba las diferencias; mientras que los docentes afirmaron no estar de acuerdo con el número de estudiantes y profesores que aceptaron asistir a la institución. El aporte para el estudio en cuestión fue para hacer construcciones teóricas sobre la comprensión del clima escolar, tales como los factores físicos, estructurales, personales, funcionales y culturales propuestos por Aaron y Milicic (2002), Rico (2014), Banz, et al., (2008), Cornejo y Redondo (2001) y Guzmán, et al., (2014).

1.4.1.3. Regionales. En este entorno fue de suma importancia conocer el trabajo de Fuentes y Molina (2021) registrado con el propósito de aplicar el trabajo colaborativo como una táctica para mejorar la convivencia escolar en los estudiantes del séptimo grado de la Institución Educativa Nelson Mandela en Valledupar, Cesar. Metodológicamente, adoptó un enfoque pospositivista con un paradigma crítico reflexivo, estructurado en un diseño de acción pedagógica compuesto por tres fases: deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la efectividad de la práctica. La unidad

de análisis incluyó a 16 estudiantes. Los resultados indican que la estrategia facilitó la participación estudiantil, redujo el acoso escolar, fortaleció la mediación de conflictos y valores, impulsó la reflexión y generó propuestas de solución a través de actividades creativas. Se destaca la mejora evidente en la convivencia escolar y el fortalecimiento del trabajo en equipos colaborativos. Los estudiantes adquirieron una comprensión más profunda de la importancia de la convivencia escolar en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal. Un aporte valioso fueron los instrumentos utilizados por las investigadoras, así como el proceso de análisis en los datos recogidos.

1.4.2. Marco teórico

El marco de referencia teórico se origina a partir del problema de investigación y las interrelaciones entre los objetivos, categorías y subcategorías. Al desarrollar una investigación, es muy importante apoyar el proceso con fundamentos teóricos relevantes que se reflejen en las actividades de investigación en el aula. Además, se consideran aspectos teóricos básicos para fortalecer el clima escolar en los estudiantes. Así mismo, no solo orienta a los investigadores en la recopilación de información sobre su campo de estudio y les permite articular sus teorías en el análisis de las situaciones encontradas, sino que además los orienta su capacidad de proponer en la investigación, alternativas a través de métodos pedagógicos y estrategias didácticas que faciliten el clima escolar en los discentes. Continuando con esta sección, primeramente, se revisarán referentes teóricos y conceptuales referidos a las habilidades sociales y posteriormente se abordará el clima escolar en estudiantes, tal como se muestra en los párrafos sucesivos.

1.4.2.1. Habilidades sociales (HHSS). Hacer mención de las habilidades sociales, es hablar de un conjunto de comportamientos y experiencias por los cuales los sujetos se rigen y los ayuda al manejo de sus relaciones y respetar los derechos de los demás y los de ellos mismos (Rodríguez, 2021). De igual manera, Estévez et al., (2020), comentaron que estas habilidades son comportamientos o gestos específicos necesarios para la interacción con los demás y conectarse con ellos de manera afable y triunfante. Interpretando las habilidades sociales desde las ideas de Monjas (2020), las refiere como habilidades conductuales o sociales específicas, de gran importancia para ejecutar tareas interpersonales de manera competente.

Así también, Roca (2014) comentó que las habilidades sociales además de ser prácticas aprendidas y procederes posibles de observar, también son un conjunto de ideas y afectos que contribuyen al desarrollo de las relaciones interpersonales. Estévez et al., (2020), agregaron que gran parte del comportamiento social se aprende mediante la observación a los demás; por tanto, es un aprendizaje que se adquiere por las representaciones cognitivas de comportamiento modelo con énfasis en la imitación. En este orden de ideas, se interpreta que, en las concepciones expuestas por los citados autores, las HHSS presentan unas características comunes, entre las que se pueden mencionar, se explican y aplican; se transforman y enriquecen a través de articulaciones esenciales de aprendizaje; presentan reciprocidad y penden del comportamiento humano en el mismo entorno; consisten en componente motores y de rendimiento, cognitivo, emocionales y fisiológicos. En igual medida, incrementan el reforzamiento social y la reciprocidad entre pares; son dependientes de la situación vivida y las reglas implementadas por los seres implicados.

Dentro de las habilidades sociales se encuentran: las básicas, avanzadas, emocionales, negociadoras, y las organizadoras. Las primeras, se refieren a las experiencias iniciales que las personas obtienen para comenzar y mantener una comunicación, así que ellas incluyen saber iniciar, sostener y concluir una plática, a través de la cual pueden comentar, preguntar, explicar, entre otras. Las segundas, tratan de aptitudes que aprende el ser humano luego de haber alcanzado las habilidades básicas; entre ellas están, saber opinar, ser asertivo, saber solicitar ayuda, pedir disculpas, girar y seguir instrucciones (Rodríguez, 2021). En cuanto a las habilidades emocionales, se determinan por la estrecha relación entre el manejo e identificación de conmociones e impresiones.

En lo que respecta a las habilidades sociales negociadoras, se trata de aquellas que facilitan la resolución de conflictos de forma asertiva, entre ellas están la negociación, resolución de disputas, el altruismo y el compartir con los pares. Las habilidades sociales organizadoras, son de gran utilidad para la organización adecuada de la cotidianidad de los individuos y de esa forma evitar el estrés, ansiedad y demás aspectos negativos; dentro de estas habilidades se pueden distinguir, la capacidad para tomar decisiones de organizar el accionar del ser humano (Rodríguez, 2021).

1.4.2.1.1. Componentes de las habilidades sociales. Desde el punto de vista de Monjas (2021), existen diversos elementos constitutivos de las competencias sociales, sin embargo, hace mención a que entre tantos, sólo tres son considerados como esenciales, estos son: la dimensión comportamental referida a la intervención; la dimensión emocional orientada a las emociones y el componente cognitivo, explica el pensamiento. Estas ideas son presentadas por Patricio et al., (2015) al explicar que cada una de las dimensiones de las competencias sociales consisten en lo siguiente:

Las conductuales, son las referidas a las expresiones faciales, miradas, sonrisas, postura, orientación, distancia física. Estas a su vez comprenden las verbales, tratan sobre contenido, humor, preguntas y respuestas. Las paraverbales que son el tono de voz, la velocidad. En lo relacionado a los componentes cognitivos, no son más que las destrezas, pericia para codificar y hacer construcciones personales, expectativas, entre otros. Sobre los componentes fisiológicos, estos son, la cortesía, empatía, autocontrol, control de emociones, agilidad social y el asertividad (Patricio, 2015).

1.4.2.2. El Clima escolar en los procesos de interacción. El funcionamiento efectivo de diversos factores sociales en el ambiente educativo determina el ambiente escolar, ya que es el entorno psicológico que involucra a los miembros de la comunidad educativa y que percibe la escuela, su accionar y las relaciones físicas creadas en ella. Al respecto, Herrera y Rico (2014) explicaron que, el ambiente educativo se basa en el concepto de clima sistemático que toma información de la educación general de la psicología social cuando busca entender el funcionamiento humano en las actividades laborales, para el estudio de otro tipo de eventos sociales similares, desde el punto de integración, como el entorno educativo.

Siendo así, el clima de la escuela puede ser considerado como un conjunto de características psicológicas del ambiente educativo, debido a esos componentes o aspectos estructurales, personales y operativos de una entidad que se amalgaman en un proceso dinámico específico, otorgan a una institución educativa en particular una identidad propia, al mismo tiempo que influyen de manera decisiva en distintos procesos académicos. En resumen, la atmósfera escolar

de una institución educativa específica se configura a partir de la interpretación que los integrantes tienen sobre las relaciones interpersonales entre los miembros del entorno educativo.

Por lo anterior, Rivera (2022) mencionó que la convivencia escolar es una asociación entre maestros, administradores, familias y estudiantes; mediante ella se fomenta un trato respetuoso y gentil, del mismo, particularmente necesario en las primeras etapas de la educación. Otra perspectiva significativa proviene de Ruiz (2021) al afirmar que el clima escolar, es definido como una percepción habitual que tienen los actores educativos con una tendencia al desarrollo y funcionamiento exitoso de la práctica institucional. Lo anterior indica que influye en el bienestar, aprendizaje y comportamiento de los estudiantes, afectando la calidad educativa y el ambiente escolar.

De acuerdo con lo descrito, es necesario acotar que en estas definiciones el sujeto desempeña un papel crucial al conferir a la institución educativa las características psicosociales mencionadas. Bajo una visión similar Pérez y Puente (2022) dijeron que el ambiente escolar se ve como un concepto multifacético, pues, menciona a las actitudes, ideas y valores que construyen los integrantes de una organización educativa, así como a las relaciones sociales que puedan surgir. En las concepciones que tienen los citados autores en relación a la convivencia escolar, existen similitudes en cuanto a que incluyen percepciones de los niños y jóvenes sobre su escuela; así como también la de los docentes sobre su lugar de trabajo. Es decir, lo refieren como la forma de interacción entre los diversos actores educativos en una determinada situación y tiempo, donde se intercambian influencias, respuestas, se comparten o aceptan diferencias según su contexto social y psicológico.

1.4.2.2.1. Clasificación del clima escolar. En consonancia con lo planteado, es oportuno indagar respecto al clima escolar y sus características. En ese sentido, de acuerdo a lo mencionado por Aron y Milicic (2000) este puede clasificarse en entornos nutritivos y tóxicos. De ese modo, los climas escolares nutritivos otorgan a los individuos un sentido de impulso para intervenir en todo lo que sucede en el centro educativo, demostrado en el deseo de aprender y participar en las actividades que se crean para las interacciones saludables que se promueven para la sana convivencia.

De igual manera, en estos contextos, se manifiesta interés por la formación continua tanto a nivel académico como social. Prevalece el respeto mutuo entre profesores y alumnos, así como la confianza. Además, hay una preocupación genuina por atender las necesidades de todos los miembros de la institución. Se promueve la posibilidad de cambio y desarrollo, se observa una elevada moral, existe cohesión entre todos y se brinda la oportunidad de que cada individuo pueda participar en las decisiones de la escuela aportando sus ideas. También, se puede decir que el clima escolar nutritivo promueve un entorno físico propicio para llevar a cabo las actividades diarias de la institución educativa, el reconocimiento y valoración de las críticas, y la presencia de castigos, así como la diversión, entretenimiento y acciones diversas. Estos factores a decir por Aron y Milicic (2000) crean condiciones que aseguran el desarrollo de habilidades académica y socialmente, entre los miembros de la comunidad académica. De manera consecuente, un ambiente educativo saludable se evidencia mediante relaciones positivas entre los alumnos, una interacción armoniosa entre los estudiantes y sus profesores, lo cual está estrechamente relacionado con el rendimiento académico.

De este modo, los ambientes educativos saludables son aquellos que propician entornos positivos para la interacción social, donde los seres humanos tienen sensación de agrado hacia la participación, se caracterizan por fomentar actitudes positivas hacia el aprendizaje y la colaboración, así como por tener la capacidad de manejar crisis emocionales y, en general, propician el desarrollo de las mejores cualidades en cada individuo. En oposición, existen también los climas escolares tóxicos cuya característica es la disfunción social, interacciones que conducen a conflictos considerados inapropiados para el comportamiento académico y/o interacciones entre los integrantes de una población académica.

En tanto que, en los profesores, este tipo de ambiente educativo genera motivación y deseo de contribuir a una visión positiva del futuro institucional. Además, un clima escolar tóxico conlleva a que los estudiantes estén menos interesados en asistir y participar en las programaciones escolares, por tanto, aumenta las actitudes negativas y las interacciones llevando a conflictos (Ascorra et al., 2003). En ese orden de ideas, la situación negativa también puede verse en la presencia de violencia en la escuela y el bajo rendimiento; sin embargo, estos dos factores no son

los únicos que indican un ambiente escolar tóxico, también está el hecho de que un educador desatienda a los estudiantes, que estos se resistan a participar en alguna actividad, que se sobrepasen las demandas, entre otras diversas actitudes o situaciones que pueden surgir en la escuela, también son indicadores de esto, tal como lo expresan Trevino et al., (2013).

1.4.2.2.2. Características de los climas nutritivos y tóxicos. Las principales características entre los climas sociales nutritivos y tóxicos en el entorno escolar, se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Diferencias entre los climas escolares nutritivos y tóxicos

Características nutritivas	Características tóxicas
Se percibe un clima de justicia	Percepción de injusticia
Reconocimiento explícito de los logros	Ausencia de reconocimientos y/o descalificación
Predomina la valoración positiva	Predomina la crítica
Tolerancia a los errores	Sobrefocalización en los errores
Sensación de ser alguien valioso	Sensación de ser invisible
Sentido de pertenencia	Sensación de marginalidad, de no pertenencia
Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión	Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y la consecuencia de su transgresión
Flexibilidad de las normas	Rigidez de las normas
Sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad en su diferencia	Falta de transparencia en los sistemas de información. Uso privilegiado de la información
Favorece el crecimiento personal	Interfiere en el crecimiento personal
Favorece la creatividad	Pone obstáculos a la creatividad
Permite el enfrentamiento constructivo de conflictos	No enfrenta los conflictos o los enfrenta autoritariamente

Nota: Tomado de Aron y Milicic (2000).

De igual forma, la percepción que los estudiantes tienen del ambiente social en la escuela se ve afectada por la cercanía o separación que perciben entre los códigos de ambos entornos. Por lo tanto, las actitudes de los estudiantes hacia la institución educativa podrían estar vinculadas con los aspectos expresivos e instrumentales de dicha institución (Izquierdo, 2000). Es relevante señalar que los objetivos instrumentales están relacionados con la percepción de los estudiantes sobre cómo sus aprendizajes y rendimientos se relacionan con las posiciones sociales y

profesionales, mientras que los objetivos expresivos se refieren a los valores y actitudes. La identificación de los jóvenes con la institución será más fácil en la medida en que exista una similitud entre los valores y actitudes de la familia y los de la escuela.

1.4.2.2.3. Componentes del clima escolar académico. Al hablar de ambientes de aprendizaje es hacer mención de un espacio intencional donde las competencias se desarrollan mediante la experiencia, la interacción y la colaboración. Siendo de esta forma, refleja en sí mismo el nivel de intercomunicación en clases y la relación entre los entes académicos de varios entornos de adquisición de conocimientos organizados por centro educativo en particular. La UNESCO (2012) fija su mirada en la trascendencia futura del entorno educativo, pues, hay una correlación estrecha entre el buen desempeño de esta variable y el aprendizaje; entre el desempeño y rendimiento académico.

A estos planteamientos, se suma lo expresado por López y Sandoval (2014) quienes coinciden al indicar, que el entorno escolar influye en la creación de un ambiente propicio para la comunicación de aportes y conocimientos, la educación cívica y el fomento de la práctica escolar, por lo que tiene un componente académico. De acuerdo a lo planteado por los referidos autores, se puede apreciar la relevante vinculación entre las percepciones del entorno social de una escuela y el progreso emocional y social del estudiantado y docentes. Desde esta perspectiva, se entiende que el clima escolar, en su componente académico, incluye los entornos del aula como uno de los elementos fundamentales. Dichos entornos promueven actividades donde los estudiantes son los actores principales del proceso de aprendizaje. En este contexto, los estudiantes pueden abordar problemas cotidianos, utilizar materiales concretos para modelar situaciones o crear propuestas para el desarrollo comunitario. Esto implica compartir, debatir ideas, socializar el conocimiento y, finalmente, aplicarlo tanto al entorno general de la escuela y la familia como a la sociedad en su conjunto.

1.4.3. Marco conceptual

1.4.3.1. Los principios de la convivencia escolar. A partir de lo expuesto por Fierro y Carbajal (2019), los elementos fundamentales de la convivencia abarcan la protección de la

dignidad humana, el respeto y la valoración de los derechos humanos, y la promoción de los valores que fortalecen tanto a nivel individual como colectivo. Al reflexionar sobre estas prácticas, es esencial que estén en sintonía con los principios que se exponen a continuación. La convivencia armoniosa y justa se fundamenta en el compromiso con la igualdad, la justicia, la solidaridad y la tolerancia. Estos principios actúan como pilares que guían nuestras interacciones diarias, impulsando una sociedad más inclusiva y respetuosa. La reflexión constante sobre estas directrices nos permite evaluar nuestras acciones y decisiones, contribuyendo así a la construcción de un entorno donde todos los individuos sean valorados y respetados por igual.

1. Vivir la convivencia escolar. El principio fundamental en la dimensión educativa es, sin duda, experimentar la convivencia escolar. Más que reflexionar sobre la convivencia, se trata de incorporarla plenamente en el entorno escolar. Esta vivencia debe desarrollarse en todos los aspectos de la acción educativa, incluyendo la metodología, la organización, los contenidos, la evaluación, entre otros. Idealmente, la convivencia escolar debería ser el fundamento que sustenta las acciones educativas de manera fluida, continua, progresiva y significativa. Aspirar a una convivencia ideal resulta insuficiente si no se acompaña de la movilización de la escuela y la intención de la comunidad educativa de formar un colectivo con identidad propia, sueños y realizaciones (Fierro y Carbajal, 2019).

2. Educación desde y para la acción. La educación para la convivencia se fundamenta en una perspectiva educativa que surge de la acción y está orientada hacia la acción. Esta aproximación implica que no se está realmente educando para la paz y la convivencia a menos que se traduzca en una acción práctica. En primer lugar, se requiere que los directivos, docentes, padres de familia y personal escolar reflexionen profundamente sobre sus comportamientos, actitudes y compromisos. Es crucial reconocer que cuanto más corta sea la distancia entre lo que se dice y lo que se hace, más efectiva será la labor educativa (Gutiérrez y Pérez, 2015).

En segundo lugar, se debe explorar nuevas formas de actuación para lograr una transformación desde el ser. Esto implica la adopción de prácticas innovadoras y la ampliación de horizontes, en ocasiones demasiado normativos y anticuados, orientados por currículos obsoletos y hasta descontextualizados geográficamente, sin considerar los aspectos evolutivos de la sociedad, que

constantemente influyen en las comunidades, diferenciándolas aún en un mismo acontecer de país. En ese sentido, los estudiantes de ayer, no son los de hoy ni serán los de mañana y las comunidades de ayer, están evolucionando constantemente, con otros recursos comunicacionales y relacionales que deben considerarse.

3. Transformación de la realidad. De acuerdo con Martínez (2005) las personas poseen la capacidad y las competencias para ejercer tanto violencia como actos de ternura y cariño. Asimismo, tienen la capacidad para comprometerse en la transformación de la realidad, siguiendo principios de justicia social y cuidado del medio ambiente. Estos aspectos reflejan la complejidad de los seres humanos, quienes pueden optar por acciones negativas o positivas. Es crucial promover estrategias que fomenten el desarrollo de capacidades y competencias orientadas hacia conductas que impulsen la paz.

4. Educar para la paz y la convivencia. Yudkin (2014) indica que la educación para la paz y la convivencia debe abordar situaciones en las que se vulnera el valor del respeto, incentivando la acción como herramienta para transformar esa realidad injusta. En este sentido, González (2018) explica que la educación para la paz debe estar inmersa en una visión holística del ser humano, a partir de sus características biopsicosociales, y en una visión inclusiva, de total aceptación de la diversidad. De igual manera, esta autora afirma que debe poseer un carácter transversal, es decir, que relacione la educación para la paz con todas las áreas y dimensiones curriculares. Adicionalmente, debe asumirse como una propuesta activa, que promueva acciones realizables sobre las situaciones reales, pues debe buscar la transformación del ser desde la reflexión. En ese sentido, al cambiar el interior de cada persona, implícitamente se está aportando a la transformación de su escenario particular y del contexto en general.

5. Visiones globalizadoras e interdisciplinarias. La formación enfocada en la paz y la convivencia requiere enfoques holísticos e interdisciplinarios para comprender su complejidad. Debe ser un elemento unificador que integre diversas asignaturas, actuando como un eje transversal que abarque todos los aspectos de la vida estudiantil. Desde una perspectiva humanista e integral, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de promover valores de respeto, tolerancia y comprensión en sus programas curriculares y en el ambiente escolar. Este

enfoque ayuda a cultivar ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad pacífica y solidaria, preparados para enfrentar los desafíos globales con empatía y colaboración:

Integrar en la planificación de cada docente iniciativas que promuevan la cultura de paz y la convivencia, incorporándolas en las actividades específicas y en los métodos generales de su área de especialización, ampliando así el alcance educativo de la misma. En algunos casos, podría ser necesario diseñar actividades específicas dirigidas a estos objetivos transversales del currículo, pero es recomendable que formen parte de una filosofía educativa y de una metodología que permeen todas las actividades. (Sacristán, 1992, p. 325)

Los temas transversales enriquecen el currículo al introducir nuevas perspectivas, pero su principal función radica en reformular y reintegrar los contenidos preexistentes desde una óptica integradora e interdisciplinaria. Estos temas no solo añaden conocimientos adicionales, sino que también promueven la conexión entre diferentes áreas de estudio, fomentando una comprensión más profunda y holística de los conceptos. Asimismo, contribuyen a fortalecer habilidades como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos complejos de la sociedad contemporánea con una visión más amplia y contextualizada (Torres, 2018). Este principio revela la transversalidad de la convivencia escolar.

6. Relación entre fines y medios. La educación para la paz y la convivencia, desde el principio de la *relación entre fines y medios*, resalta la necesidad, desde el plano axiológico, además considera que la coherencia entre los objetivos planteados y los métodos utilizados es fundamental para asegurar el éxito en el logro de las metas propuestas. Se trata, según explica Muller (1983) "...de buscar y poner en práctica medios que sean homogéneos, coherentes con el fin perseguido." (p. 26). En este sentido, Martínez (2005), sostiene que los objetivos y métodos deben ser precisos, ya que el dicho "si quieres paz, prepárate para la guerra" no constituye un buen fin ni un buen medio, ya que solo generará más violencia. Así como un campesino que desee cosechar plátanos deberá sembrar plátanos, y aquel que quiera cosechar papas deberá sembrar papas, de manera análoga, quien desee alcanzar la paz deberá trabajar activamente en promoverla.

Desde una perspectiva pedagógica, aplicar este principio no solo es una cuestión de coherencia ética, sino también porque los medios empleados son fuentes de aprendizaje por sí mismos. Por lo tanto, no pueden separarse de aquello que se pretende enseñar. La internalización de valores está más vinculada a las metodologías y estructuras organizativas que a los contenidos o metas educativas específicas. Se destaca la importancia del uso de métodos dialógicos y experienciales, los cuales no solo permiten alcanzar objetivos clásicos, sino que también posibilitan aprender otros vinculados al propio proceso de aprendizaje.

7. Conocimiento y afecto, mezcla perfecta. A partir de la década de los setenta del siglo XX, se evidenció que la dimensión intelectual del proceso de enseñanza-aprendizaje no puede separarse de su componente afectivo y experiencial. Ambos procesos están interconectados y son esenciales para internalizar los valores que se pretenden transmitir a través de la educación para la paz. Por lo tanto, es necesario ser crítico con la formulación que solo considera como principio didáctico el proporcionar información sobre un tema. Se debe agregar la atención a los afectos, percepciones, sentimientos y sensaciones que el alumnado desarrolla a través de sus experiencias vitales. Esto implica analizar estos aspectos para luego compararlos con lo que sucede en el mundo circundante. En palabras de Marina (1996):

Se sugiere que las intuiciones morales del niño están vinculadas a la comprensión de los sentimientos. Un niño que no pueda identificar la tristeza u aflicción de otra persona, que carezca de la capacidad de empatizar, también podría tener dificultades para entender que la acción que causó esos sentimientos es considerada como negativa o mala (p.26)

Así, se evidencia que la convivencia escolar debe cimentarse en principios sólidos que generen y construyan un clima escolar positivo y enriquecedor. Este enfoque orienta una práctica educativa con propósito, no solo para los estudiantes en su desarrollo académico y personal, sino también para todos los miembros de la comunidad educativa. Es crucial reconocer que tanto los docentes como el personal administrativo y los padres de familia también influyen en el ambiente

escolar y comparten la responsabilidad de fomentar relaciones saludables entre todos los actores involucrados.

1.4.3.2. Ámbitos de la convivencia escolar. Dentro del ámbito didáctico y curricular de la convivencia escolar, la labor docente, tanto en su implementación didáctica como en los aspectos organizativos y relacionales, enfocados en la planificación, desarrollo curricular y prácticas de enseñanza, se centran en facilitar la construcción de aprendizajes, abarcando tanto aspecto disciplinario como formativos para la vida por parte de los educandos. De este modo, Fierro y Carbajal (2019) explican que en este ámbito es observable a través de los ciclos de interacciones verbales y no verbales entre los sujetos, quienes, a partir de entramados de relación, co-construyen el espacio del aula en función de necesidades, intereses, historias previas y nuevas, entretejiendo espacios diversos para aprender y convivir.

En el ámbito organizativo-administrativo, la convivencia en las escuelas se crea con la ayuda de la gestión y la práctica pedagógica, que participa en el proceso de gestión institucional de creación de proyectos de educación escolar. En ese sentido, Fierro y Carbajal (2019) indican que este dominio abarca las responsabilidades de planificación, coordinación y evaluación institucional, al igual que la creación de estructuras e instancias para mejorar la labor en el aula, mientras se establecen las normativas y acuerdos para la convivencia comunitaria. En el ámbito socio-comunitario, los autores citados aluden a que la convivencia escolar se configura y evidencia tanto en las acciones cotidianas como en los procedimientos de la administración directiva y docente. Estos están dirigidos a establecer conexiones con los padres de familia, representantes o acudientes, así como con la comunidad circundante a la escuela, y con otras entidades e instancias que respaldan la labor de la institución.

En la dinámica cotidiana del entorno escolar, estas tres esferas: convivencia, enseñanza y gestión se entrelazan, no actuando de forma independiente. Están en consonancia con las políticas educativas delineadas en los planes de estudio, así como con las estructuras organizativas escolares específicas. Esta integración garantiza una coherencia y cohesión entre los distintos aspectos de la vida escolar, promoviendo un ambiente educativo armonioso y eficaz para el desarrollo integral de los estudiantes. Al respecto, Fierro y Carbajal (2019) sostienen que la

construcción de la convivencia solo es posible en el interior de estos contextos y a través de los procesos que diariamente configuran la dinámica escolar.

1.4.3.3. Los principios de la convivencia escolar. Es imprescindible que el profesor reconozca el rol crucial de la enseñanza y la relevancia de promover una cultura orientada hacia la paz y la convivencia en las escuelas. Para lograrlo, se debe reconocer lo trascendental de incorporarlo en el hacer rutinario, ya que es una herramienta educativa fundamental; por lo cual, desde la tarea de educar, de promover la enseñanza para la paz y la unidad en las escuelas, no sólo prepara para el futuro, sino que hace tolerante el presente. El desafío significativo que confronta la educación y todos sus participantes, se refleja en las palabras de Gandhi (2013), cuando expresó “no hay camino para la paz, la paz es el camino”, para empezar a caminar Gandhi (2013, p. 2) “no hay camino para la paz, la paz es el camino”, para iniciar el trayecto.

Este grupo de estrategias, detalladamente planificadas para implementar una instrucción para la paz, debe ser entendido por todo el cuerpo docente como un proceso consciente, continuo y perdurable, fundamentado en la evolución constante de la sociedad, en el fomento de los valores y en la visión positiva del conflicto. Teniendo siempre como finalidad, a partir de lo expuesto por Fierro y Carbajal (2019), los aspectos inherentes a la convivencia, tales como la salvaguarda de la dignidad humana, el reconocimiento y respeto de los derechos humanos, y la promoción de los valores individuales y sociales, son temáticas que, al ser abordadas reflexivamente, deben guiarse por los principios que se detallan a continuación.

1.4.3.4. Educar para la paz y la convivencia. El principio que rige la educación para la paz y la convivencia reconoce una perspectiva de la realidad que es susceptible de transformación. Esto se debe a que dicha realidad no es estática ni definitiva, sino que está en constante cambio. En consecuencia, es posible construir diferentes tipos de relaciones sociales. Las personas, al percatarse de que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos que podrían haber sido diferentes y que aún pueden cambiar, llevan a cabo sus propias transformaciones y reflexionan sobre su entorno social. En este sentido, Yudkin (2014) sugiere que la educación para la paz y la convivencia debe exponer situaciones en las que estos valores no son respetados, al mismo tiempo que fomenta la acción como un medio para cambiar esa realidad injusta.

1.4.3.5. La prevención y la mediación de conflictos en el ámbito escolar. En el ámbito del clima escolar para la convivencia, la práctica continua se integra en el entorno educativo como un enfoque preventivo constante, tal como lo expone Bravo citado por Castro et al., (2014). Esta afirmación, va de la mano con lo señalado por la UNESCO (2007), cuando propone fomentar la educación preventiva, donde los estudiantes participen activamente mediante compromisos personales y sociales que fortalezcan la personalidad del estudiante. Además, insta a las instituciones educativas a proporcionar información oportuna y precisa, con el objetivo de cambiar comportamientos negativos por conductas positivas.

Según los autores mencionados, se sugiere que se deben realizar esfuerzos continuos para prevenir problemas que puedan derivar en comportamientos violentos. En caso de que surjan, se aboga por evitar consecuencias perjudiciales. Para fomentar esto, se requiere una reflexión profunda sobre la realidad educativa, involucrando investigación, planificación, trabajo en equipo y una visión compartida de la convivencia escolar. Tal comportamiento, debe ir acompañado del desarrollo de valores desde edades tempranas que hagan que el alumno tome conciencia del problema. A razón, San Juan (2008) dijo que la mediación es una forma de evitar y solventar desavenencias en la escuela, una manera práctica de equilibrar derechos y obligaciones, autonomía e interdependencias, valores y reglas, compromiso e ingenio. Se cree que el reto más grande se relaciona al ingenio; en tanto que esta es una cualidad que los mediadores deben poseer para lograr la armonía de una manera que cree una situación en la que todos ganan entre las partes opuestas.

La mediación, en consecuencia, se erige como un procedimiento que fortalece el ambiente de convivencia escolar y, simultáneamente, contribuye a prevenir conflictos futuros. Para alcanzar este objetivo, es fundamental establecer equipos escolares que faciliten de manera eficaz y oportuna los procesos de resolución pacífica de conflictos. Además, se enfatiza en la importancia de que los participantes, de manera consciente y voluntaria, se acerquen al equipo de mediadores con el propósito conjunto de buscar y lograr una solución. En opinión de Munné y Mac-Gragh (2006) aluden al procedimiento de mediación en el entorno escolar como un fenómeno educativo, de carácter voluntario, confidencial y dotado de poder decisorio para las partes involucradas. Esto

resalta la complejidad de las acciones, al evidenciar la dificultad de percatarse de que las situaciones no son claras ni uniformes para todos. Además, plantea la posibilidad de cambiar la percepción hacia algo sin perder la identidad; también permite repensar las expectativas propias y las compartidas; reconocer que comprender a los demás requiere autocomprensión y autoconciencia.

De ese modo, los autores argumentan que se trata de comprender al prójimo desde la propia identidad, de reconocer la posibilidad de convivir en medio de las diferencias sin recurrir al maltrato o la humillación, manteniendo al mismo tiempo el respeto y la tolerancia. Sin embargo, Prada y López (2008), señalan que la mediación escolar no se limita únicamente a la resolución de conflictos, sino que implica una serie de principios y prácticas destinadas a promover la educación en la cultura de la paz. Además, fortalece tanto las formas de actuar como la gestión de conflictos de manera participativa y democrática.

Estos señalamientos destacan las siguientes características de la mediación escolar: (a) Es una estrategia pacífica. (b) Es voluntaria, ya que las personas participan por decisión propia. (c) Constituye un proceso sistemático con diversas fases que deben seguirse. (d) Facilita la comunicación y la colaboración entre las personas involucradas. (e) Los mediadores/as fomentan el encuentro y se considera un proceso educativo y transformador para las personas. (f) Actúa como una estrategia formativa para toda la comunidad escolar, incluyendo profesorado, alumnado, padres y madres, y personal no docente. (g) Se asegura la confidencialidad del proceso.

Las características reseñadas, conducen a reflexionar que a través de la gestión de disputas en el entorno educativo se puede construir y consolidar la paz, en tanto que ofrece a los estudiantes y otros actores educativos en desavenencia, la posibilidad de reunirse de forma voluntaria, acompañados por una persona o un equipo mediador, con el objetivo de resolver sus divergencias, en un ambiente de disposición hacia una convivencia escolar positiva, que enriquezca la dinámica relacional del centro educativo, y que sirva de ejemplo para futuras situaciones a resolver.

1.4.3.6. Procesos de enseñanza aprendizaje. El proceso educativo engloba una unidad que busca fomentar el desarrollo integral del individuo, bajo la orientación de los docentes, con el propósito de facilitar la adquisición de diversos conocimientos, habilidades y valores. Así las cosas, los tipos de intervenciones implementadas por el facilitador, constituyen la base de los paradigmas que percibe; es por tanto este proceso, comunicativo y socializador porque el docente comunica, presenta y organiza los contenidos ya sean de carácter científico, histórico y/o social a los discentes; estableciéndose a la vez la comunicación entre estudiante-maestros, estudiante-estudiante y ambos, con la comunidad, en consecuencia, el proceso de enseñanza se considera Inter comunicacional.

Al respecto, Fonseca y Díaz (2020) definieron el proceso de enseñanza aprendizaje como un acercamiento sistémico de elementos didácticos a las interacciones dinámicas, creativas, reflexivas y críticas entre sujetos y objetos de aprendizajes y entre sujetos que integran la enseñanza, el desarrollo y el comportamiento pedagógico del estudiantado. De igual manera, Abreu et al., (2018) explicaron que este procedimiento se distingue y se denomina aprendizaje pedagógico debido a su naturaleza dialéctica y dinámica, considerando la perspectiva del educador, deben concebirse como bloques de construcción de pares o elementos dialécticos, es decir, como proceso único. Agrega además el autor, que tanto la enseñanza como el aprendizaje se desarrolla en un entorno activo, participativo, interactivo y de comunicación (Abreu et al., 2018).

1.4.3.7. Estrategias pedagógicas. En palabras de Marín et al., (2013) la estrategia es un conjunto de actividades clave que deben integrarse en la implementación del proceso educativo, constituyéndose entonces, en criterios y decisiones para la organización global de la acción educativa en el aula. Las tácticas abarcan la asignación de funciones tanto para los educadores, estudiantes, recursos y materiales educativos, actividades de aprendizaje, la gestión del tiempo y espacio, grupos de trabajo y los temas temáticos a tener en cuenta para su ejecución. Además de lo señalado, las tácticas pedagógicas también suministran incentivo, datos y dirección para la edificación de conocimientos en la medida en que los educadores diseñan el proceso de aprendizaje y recomiendan técnicas de enseñanza para fomentar el trabajo tanto individual como colaborativo. Con el estímulo y la ayuda del maestro, las estrategias permiten a los estudiantes

seleccionar y aplicar técnicas clave de aprendizaje contextual y flexibilidad cognitiva, creando así gran interés hacia lo que se desea que aprenda; en tanto que las tácticas pedagógicas son medidas planeadas por los mediadores de aprendizaje con la finalidad de ayudar a los educandos en el logro de una estructura de aprendizaje y poder alzar las metas establecidas.

De acuerdo a los planteamientos de la UNED (2013) las estrategias pedagógicas son procedimientos organizados de manera formal, destinado al logro de un objetivo claramente definido. Esto requiere mejoría en los procedimientos y técnicas para aplicarlo a la práctica cotidiana, y su selección y diseño detallado es responsabilidad del facilitados. Así, estrategia significa un conjunto de elecciones que un profesor debe realizar consciente y reflexivamente en torno de la planeación del procedimiento instruccional y aprendizajes y de los métodos y prácticas posibles para el alcance de metas de adquisición de conocimientos. En las definiciones sobre métodos de aprendizajes, dadas en párrafos anteriores, se interpreta que se trata de acciones cuya responsabilidad plena es del docente en cuanto al reflejo de la situación, el diseño y desarrollo conscientemente, de tal manera que incentive la voluntad y la integración estudiantil como protagonistas del aprendizaje en un ambiente positivo.

1.4.3.8. Los Talleres. Para Rodríguez (s/f) los talleres consisten en diseño de prácticas educativas enfocadas en la implementación de actividades específicas que representan situaciones de aprendizaje relacionadas con el desarrollo de habilidades manuales y actividades extracurriculares. Sin duda, los talleres son entornos donde se vinculan los conocimientos escolares con las situaciones diarias de los estudiantes, fomentando destrezas para la vida mediante la experimentación, la creación y la expresión artística. Generalmente, se refiere a actividades colaborativas de carácter práctico o teórico-práctico, caracterizadas por un cierto nivel de participación.

Se suma también la idea de que los talleres tienen como característica que aclaran la relevancia de su uso en la instrucción y adquisición de conocimientos; fomentan su aplicación para que la información pueda ser recolectada, interpretada y sistematizada en todas las áreas del conocimiento (Rodríguez, s/f). También señala el autor que el motivo de su introducción fue su principio indagativo, educativo, instruccional y expresivo; aspectos que muestran el

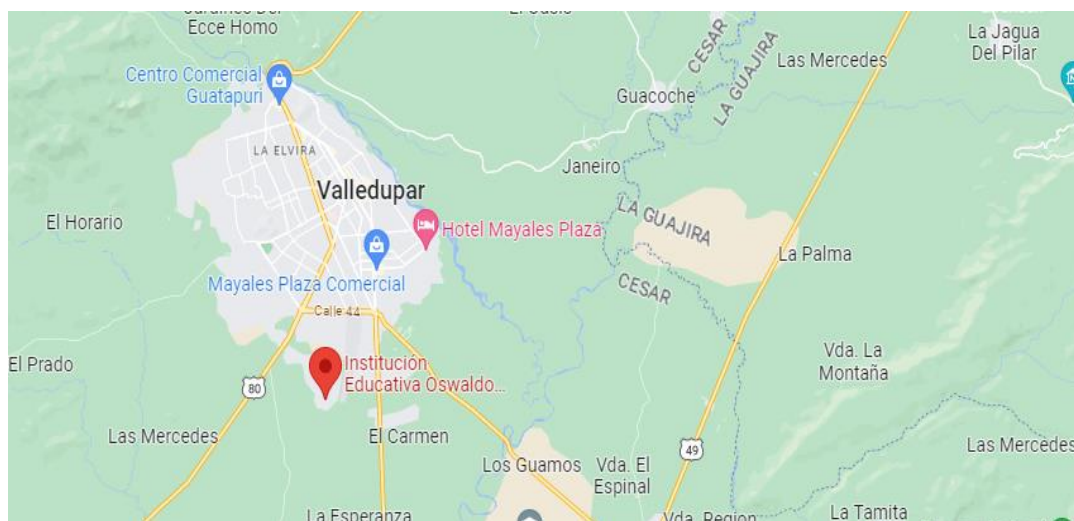
reconocimiento como método diverso, interactiva y sistemático (Rodríguez, sf). Es oportuno agregar, que otra característica presentada en los talleres, es que potencia procesos y orienta estrategias efectivas en escenarios educativos; así también se propicia el diálogo entre participantes, la presentación libre de perspectivas para negociar acciones a seguir, definición de objetivos comunes, tareas de los integrantes, objetivos a alcanzar y los medios necesarios para alcanzarlos. De igual proceder, fomenta el uso de estrategias discursivas, tales como el diálogo, la narración, la explicación y el razonamiento, en consonancia con los objetivos y conductas comunicativas que definen el sentido de del taller.

1.4.5. Marco contextual

El marco contextual en una investigación proporciona el trasfondo necesario para comprender el entorno en el que se lleva a cabo el estudio. Incluye información relevante sobre el contexto histórico, social, cultural y teórico que influye en el tema de investigación, brindando un fundamento para su comprensión y análisis. En este sentido, la Institución Educativa Oswaldo Quintana está ubicada, en el municipio Valledupar carrera 27 # 78 A - 14 B. Lorenzo Morales Educación preescolar, Básica Primaria, Secundaria y Media. Licencia de Funcionamiento N° 00383 del 23 de octubre de 2017 Expedida por la Secretaría de Educación Municipal DANE: 120001800073 NIT: 901.153.473-5. En la figura 1 se ilustra la ubicación geográfica de la institución objeto de estudio.

Figura 1

Ubicación geográfica de la Institución Educativa Oswaldo Quintana



Nota: Tomado de Google Maps.

El objetivo institucional de la Institución Educativa Oswaldo Quintana se centra en asegurar la formación integral de los estudiantes, respetando sus diferencias, condiciones y situaciones. Busca facilitar el desarrollo de sus competencias y habilidades mediante una educación de calidad, respaldada por recursos humanos, físicos, materiales y tecnológicos apropiados y suficientes. El propósito final es que todos los estudiantes se conviertan en individuos respetuosos, competentes, críticos, analíticos y capaces de vivir y participar en comunidad, contribuyendo a la transformación de su entorno, la construcción de paz y el desarrollo social.

El proceso enseñanza y de aprendizaje se encuentra orientada hacia una pedagogía activa Piagetiana y Vigotskiana ajustada al desarrollo y voluntad de toda la población educativa, donde educandos y padres fomentan vivencias físicas y sociales, impulsar la reflexión, y estimular la reelaboración y construcción creativa de una convivencia social. Este fundamento permite que el proceso educativo y las estrategias didácticas se construyan a partir de las necesidades y relaciones sociales contextualizadas, sustentados en un modelo pedagógico social, con enfoque constructivista; que se implementa bajo una metodología Inductiva-deductiva destacando el avance en el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales, abordando tanto

aquellas específicas como generales con miras a la formación integral de jóvenes capaces de enfrentar retos en la sociedad.

Figura 2

Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana



Nota: Tomado de archivo de la institución educativa.

1.4.4. Marco legal

La inclusión del marco legal en las investigaciones proporciona una comprensión más completa de la importancia y la naturaleza de las implicaciones legales en el contexto del estudio actual. Esto abarca aspectos relevantes como las normativas y políticas que promueven la convivencia pacífica en el ámbito escolar, ofreciendo un fundamento jurídico para el análisis y la acción dentro de este campo específico. En este sentido, Camacho (2011), expresa que las bases legales en una investigación constituyen el conjunto de leyes y regulaciones que respaldan y fundamentan la validez y legalidad del estudio.

1.4.4.1. Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. En su primer artículo, establece la educación como un proceso formativo permanente, personal, cultural y social, fundamentado en una concepción integral de la persona humana, su dignidad, derechos y deberes. Esta visión holística promovida por el Estado colombiano abarca tanto los derechos como las responsabilidades en la sociedad. En este contexto, la convivencia escolar se concibe como un proceso de interacción social entre individuos en una etapa temprana de su desarrollo. Dentro de esta visión holística de convivir y coexistir, los servicios de educación pública se comprenden como funciones sociales destinadas a cubrir las necesidades educativas de los individuos, las familias y las comunidades. Estas funciones se basan en los principios consagrados en la Constitución Política de Colombia, que garantiza el derecho a la educación, sustentado en la libertad de enseñar, estudiar, investigar y aprender, reconociendo su naturaleza como servicio público.

1.4.4.2. Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia. En el marco del Artículo 43, se establece una obligación ética de alta relevancia para los establecimientos educativos, ya que se les encomienda la tarea fundamental de crear un entorno escolar seguro y propicio para el desarrollo integral de los estudiantes. Este artículo resalta la importancia de proteger no solo la integridad física, sino también la moral y emocional de los niños, niñas y adolescentes, reconociendo que el respeto a su dignidad es fundamental para su bienestar y desarrollo óptimo. (Congreso de Colombia, 2006).

1.4.4.3. Decreto 1860. El Decreto, específicamente en los Artículos del 14 al 20, aborda diversos aspectos fundamentales para el funcionamiento efectivo de las instituciones educativas, como el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia y el Gobierno Escolar. Estos instrumentos normativos contienen disposiciones que promueven el respeto mutuo, establecen pautas de conducta y delinear procedimientos para abordar de manera equitativa y oportuna los conflictos que puedan surgir en el entorno escolar. Además de regular la convivencia, estas disposiciones contribuyen a fortalecer la gestión educativa y a promover un ambiente escolar seguro, inclusivo y propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes (Gobierno Nacional de Colombia, 1994).

1.4.4.4. Ley 1620 de 2013. Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos, así como la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Su implementación establece un mecanismo para prevenir, proteger, investigar tempranamente y sancionar comportamientos que amenacen estas actividades, tanto dentro como fuera de la escuela. Además, la ley traza una ruta para fortalecer estrategias que prevengan la deserción escolar, causada por la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia. (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

1.4.4.5. Decreto 1965 de 2013. El Decreto en referencia regula el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación en Derechos Humanos, así como la educación para la sexualidad y la prevención de la violencia escolar. Establece directrices fundamentales para los manuales de convivencia de las instituciones educativas, conforme a lo estipulado en la Ley 1620 de 2013. Dichas normativas son vitales para garantizar un ambiente escolar seguro y propicio para el desarrollo integral de los estudiantes, al tiempo que promueven valores de respeto, tolerancia y convivencia pacífica en el entorno educativo. Esta regulación busca fomentar una cultura de paz y derechos humanos en las escuelas, asegurando el bienestar y la dignidad de todos los miembros de la comunidad educativa. (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

1.4.4.6. Decreto 1075 de 2015. El Decreto mencionado regula el proceso educativo nacional, con un enfoque destacado en la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar. Esta normativa aborda integralmente todos los aspectos de la convivencia escolar, desde la garantía de derechos y principios hasta la promoción, prevención y atención de conflictos. Además, establece protocolos para situaciones clasificadas como tipo I, II y III, y asegura el restablecimiento de los derechos de los involucrados. Esta reglamentación es esencial para promover un ambiente educativo seguro y propicio para el desarrollo integral de los estudiantes, al mismo tiempo que salvaguarda su bienestar y dignidad dentro del sistema educativo nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

1.4.4.7. Ley 1732 de 2015. El Ministerio de Educación Nacional (2019) en colaboración con el Gobierno Nacional, ha firmado un decreto que reglamenta la Ley 1732 de 2015, relacionada con la implementación de la Cátedra de La Paz en todos los establecimientos educativos de

preescolar, básica y media, tanto de carácter oficial como privado. El decreto establece que todas las instituciones educativas deben incorporar en sus planes de estudio la materia independiente de Cátedra de La Paz antes del 31 de diciembre de 2015, con el propósito de asegurar la creación y fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia. Esta asignatura será obligatoria, en cumplimiento con el mandato constitucional consagrado en los artículos 22 y 41 de la Constitución Nacional. El objetivo principal de la cátedra es establecer y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible, contribuyendo al bienestar general y al mejoramiento de la calidad de vida de la población.

1.4.6. Marco ético

González (2012) considera que la ética es una disciplina filosófica que examina la naturaleza y las leyes del desarrollo moral en la sociedad y en el mundo interior de los individuos. Además, constituye un conjunto de principios, normas, costumbres, así como conceptos de bien y mal, que regulan y guían las actitudes y comportamientos humanos, junto con ideales y creencias. La ética aplicada en el ámbito educativo ha realizado importantes contribuciones a los fundamentos teóricos, metodológicos y normativos de la moral, así como al valor esencial del desarrollo de la personalidad en general. Bajo este contexto, todas las prácticas investigativas deben llevarse a cabo de acuerdo con principios éticos para garantizar que todos los aspectos de la investigación estén encaminados con respecto a los datos y el logro de objetivos, tanto los investigadores como los participantes deben respetar la dignidad humana, proteger sus datos y la confidencialidad, autonomía, derecho a realizarlos de acuerdo con principios y exigencias éticas.

Según Ojeda et al., (2012) las consideraciones éticas de los investigadores deben reflejarse: la honestidad de sus declaraciones y la expresión de teorías, así como en las condiciones mínimas de respeto y calidad. De igual manera, Babby (2000) refiere que, los lineamientos generales de comportamiento ético en la investigación científica académica implican que los científicos no deben llevar a cabo investigaciones que puedan poner en peligro a las personas. Esto incluye la prohibición de violar normas de consentimiento libre e informado, desviar recursos públicos para beneficio privado, tener la capacidad de causar daño al medio ambiente y realizar investigaciones sesgadas. Por lo tanto, es fundamental que la investigación científica se realice de manera ética,

respetando los principios fundamentales de integridad y responsabilidad. Para cumplir con este estudio, se actuarán e informarán a la institución educativa que sirve de escenario con el consentimiento informado y a los padres de familia se les solicitará su autorización para la utilización de las fotografías de los estudiantes. aunado a esto los investigadores están comprometidos con mantener el anonimato y la confidencialidad de los datos personales de los de los estudiantes participantes.

1.5. Metodología

Desde la perspectiva de Hernández et al., (2014) la metodología en una investigación representa el conjunto de estrategias, técnicas y procedimientos utilizados para abordar un problema de investigación de manera sistemática y rigurosa. Esta metodología guía el proceso de recolección, análisis e interpretación de datos, permitiendo obtener resultados válidos y fiables que respondan a los objetivos planteados. Además, la metodología también implica la selección y justificación de los métodos de investigación más adecuados para el estudio en cuestión, considerando el tipo de investigación, el diseño y las características del problema investigado. Persiguiendo una disciplina de investigación sistemática, en este inciso se revelan los procedimientos lógicos para la construcción analítica y operativa para lograr los objetivos de indagación, aquí se trazan los caminos metodológicos a través de visiones de paradigmas, métodos y modos de investigación, y los instrumentos y herramientas utilizados para producir los resultados que los investigadores esperan.

1.5.1. Paradigma de investigación

Los paradigmas “orientan a los investigadores “a comprender los valores, conocimientos y métodos que buscan dar respuesta desde una perspectiva científica a nuevos problemas en diversas dimensiones sociales y humanas” (Miranda y Ortíz, 2020, p. 3). Concertando con esta postura, Martínez (2013) afirma que el entendimiento es una herramienta para acercarse a la realidad con el fin de entenderla y perfeccionarla, buscando comprender el conocimiento en relación con la experiencia humana y su conexión con el entorno. Por lo tanto, es importante que el investigador establezca el marco de su investigación, ya que esta aproximación al

conocimiento surge de la interacción entre múltiples factores que, trabajando juntos, permiten comprender la realidad, darle significado y encontrarle sentido. En palabras de Skolimowski (2016) esta conceptualización de conocer está asociada a diversas maneras de construir el mundo, implica abordajes que engloban la aprehensión, contemplación y captación del universo desde las dimensiones inherentes a la espiral del entendimiento.

Dentro de este contexto, se puede sostener que los investigadores, según su orientación de investigación, adoptan el paradigma sociocrítico, que se basa en la teoría crítica del conocimiento, con la reflexión y la liberación social como respuestas contra la hegemonía y las formas de dominación. Este enfoque busca hacer de la conciencia un medio para enfrentar las demandas de la justicia social y el bien común. Inspirándose en los aportes de teóricos como Niño (2021) este paradigma asume una perspectiva crítica de la ciencia y destaca la relevancia de emprender acciones que impulsen la transformación y liberación del individuo, con la esperanza de superar las limitaciones que le impiden reflexionar sobre su entorno y actuar de manera consciente en él (Miranda y Ortiz, 2020).

Desde la perspectiva crítica-reflexiva, los individuos recrean sus realidades y, como se expresa Ricoy (2006) pueden modificarlas de manera creativa al permitir la convergencia de criterios y al darle apertura a las visiones holísticas que le brindan sentido al mundo de la vida (Miranda y Ortiz, 2020). Por tal razón, los procesos de investigación se conciben como instancias de participación, compromiso social y responsabilidad hacia las necesidades y expectativas de las comunidades. Estos procesos, en línea con enfoques emancipatorios, se comprometen con la toma de decisiones que benefician a la colectividad. Durante este camino, las prácticas sociales se guían por una teoría que se asimila, reflexiona y analiza de manera crítica para aplicarla en la búsqueda de cambios necesarios. Este proceso se apoya en los actos comunicativos (Miranda y Ortiz, 2020).

En el entendido que para desarrollar la investigación desarrollo de talleres basados en competencias sociales para el reforzamiento del clima escolar en estudiantes del grado noveno de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar el paradigma sociocrítico, se pone de manifiesto lo expresado por Parra (2022) quien ha indicado que tiene como fin educativo “que el estudiante aprenda a manejar su proceso de aprendizaje, que adquiera conciencia de su proceso de apropiación de conocimientos, a partir de la experiencia cotidiana y

el aporte del docente”. Adicionalmente, propone el “desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del estudiante, para la producción en el plano social” (p.36).

Considerando las ideas de la autora citada, este estudio adopta una perspectiva democrática del conocimiento al involucrar activamente a los participantes en la investigación, haciéndolos sujetos comprometidos que comparten responsabilidades y toman decisiones. Desde su contextualización, se desarrolla a partir de los problemas, necesidades e intereses de los participantes, con un compromiso constante hacia la transformación socioeducativa de la realidad. Se busca la integración entre teoría y práctica, utilizando la primera como base y guía para la segunda en una interacción mutua continua.

1.5.2. Enfoque de investigación

En lo que concierne al enfoque, Ortiz (2015) refiere que la orientación metodológica de la investigación representa la estrategia general para abordar, plantear, construir y resolver el problema científico. Funciona como la guía que dirige el proceso de investigación, incorporando métodos, principios y orientaciones generales del sistema investigativo sin reducirlos a acciones instrumentales ni a teorías o concepciones formalizadas y matematizadas de la investigación. Se puede definir como un proceso sistemático, disciplinado y controlado, directamente vinculado a los métodos de investigación.

Siguiendo lo expuesto, la investigación adopta un enfoque cualitativo, como propone Sandoval (2002) en lugar de:

Ser una representación inerte implica una aprehensión dinámica del significado de esa representación. En este sentido, la distinción entre el mundo objetivo y el mundo de las apariencias subjetivas ya no se trata de la diferenciación entre dos clases de entidades, sino más bien de dos significados que comparten una misma base empírica. (p. 34)

En el paradigma cualitativo, según la perspectiva de Sandoval (2002) se identifican tres condiciones para generar conocimiento:

- a) La recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana. b) La reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural. c) La intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. (p. 35)

Considerando todos estos indicadores, para la investigación, la actividad investigativa implica en el contexto de la investigación cualitativa crear un entorno escolar propicio para la reflexión y el análisis integral, con el objetivo de observar las acciones de la manera más objetiva posible, teniendo en cuenta los elementos que surgen en los momentos de investigación en la rutina del proceso pedagógico. De esta manera, se puede realizar una observación sistemática de la reflexión continua sobre el problema en estudio. Por estas razones, la elección de este enfoque de investigación representa para los investigadores la oportunidad de desarrollar talleres centrados en habilidades sociales para fortalecer el ambiente escolar.

Se adopta el enfoque cualitativo para analizar la realidad en su entorno natural, tal como ocurre, extrayendo e interpretando los fenómenos asociados a problemas relacionados con el desarrollo de talleres centrados en habilidades sociales para fortalecer el ambiente escolar en estudiantes de noveno grado de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana. Esta interpretación sigue los principios de Ramos (2015) cuando se habla del enfoque cualitativo, se hace referencia a la atención de los "significados subjetivos y la comprensión del contexto donde ocurre un fenómeno, más allá de las mediciones que se pudieran hacer sobre ellos" (p.15).

1.5.3. Tipo de investigación

Según Hernández et al., (2014) el tipo de investigación, se refiere a la categorización o clasificación que se le asigna a un estudio de acuerdo con sus objetivos, enfoque, y métodos utilizados para recopilar y analizar datos. En virtud de la naturaleza de la investigación delineada por los investigadores y en función del tema de estudio, el método que orientó el proceso investigativo es lo que propone Restrepo (2006) al indicar que la Investigación Acción Pedagógica (IAP) implica la exploración constante de la estructura de la práctica de cada docente

y sus fundamentos teóricos, con el propósito de identificarla y someterla a crítica y mejora continua. Asimismo, hablar de IAP, Graves (2000) señalando que:

Se refiere a la búsqueda constante de la estructura de la práctica de cada docente, incluyendo sus fundamentos teóricos, con el propósito de identificarla y someterla a crítica y mejora continua. Al mencionar la estructura de la práctica, se hace alusión a un conjunto de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas) y rituales (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), todos sujetos a posibles procesos de deconstrucción. (p. 54)

En términos generales, la Investigación Acción Pedagógica (IAP) proporcionó un método para generar conocimiento y encontrar soluciones en contextos caracterizados por su complejidad. Al respecto, Dugarte (2006), expresó que la orientación de la Investigación Acción Pedagógica (IAP) se centra en situar a la persona y al incidente en un escenario, comprenderlos y darles forma al considerar todos los elementos involucrados. Esto permite identificar las conexiones entre la situación específica y el contexto, facilitando así que las soluciones a los eventos problemáticos emerjan en el curso del pensamiento complejo. Este método se pretende aplicar principalmente desde la perspectiva propuesta por Vargas (2009) quien la explica como:

El método de Investigación Acción Pedagógica considera la práctica como un objeto de estudio en sí mismo, sujeto a análisis, reflexión e intervención con un enfoque ético y profesional. La implementación de procesos de este tipo es crucial, ya que facilita un examen riguroso de lo producido, implicando la búsqueda bibliográfica para extraer de la teoría aspectos aplicables a la situación problemática en un contexto específico. La elección del escenario como fuente de información y observación es fundamental para la aplicación de modelos, estrategias e instrumentos destinados a mejorar la calidad de la atención que los profesionales brindan a las poblaciones en diversos entornos. (p. 164)

De manera similar, la selección cuidadosa del escenario como fuente de información y observación en la Investigación Acción Pedagógica (IAP), es esencial para orientar la práctica y

mejorar la aplicación de modelos, estrategias e instrumentos en el área de interés, contribuyendo así a la calidad de la atención que los docentes ofrecen a la población en diversos entornos. Según Restrepo (2006), la Investigación Acción Pedagógica (IAP), está dirigida a transformar las prácticas sociales.

Desde esta perspectiva, Piñero y Rivera (2013) subrayan que el entorno educativo se presenta como uno de los contextos más relevantes en este tipo de investigación, caracterizado por la participación activa de diversos grupos involucrados en problemáticas específicas. Esto posibilita un análisis detallado de aspectos como las estrategias pedagógicas, los contenidos curriculares, los valores sociales, los procesos de aprendizaje en áreas críticas, las actitudes, la dinámica en el aula y diversos temas que abarcan el ámbito educativo en todas sus dimensiones, métodos y actores.

Es importante destacar que la Investigación-Acción Pedagógica (IAP), se fundamenta en el modelo básico de investigación-acción, el cual implica etapas como identificación del problema, planificación e implementación de medidas alternativas para mejorar la situación problemática, y evaluación de los resultados. Siguiendo estos principios, el primer paso, según Restrepo (2004), consiste en llevar a cabo un diagnóstico o deconstrucción, siendo un proceso que trasciende la mera crítica y se adentra en la reflexión profunda mediante el diálogo. Este proceso implica analizar diversos aspectos como partes, procesos y comportamientos, considerando los elementos que inciden en el problema, entre otros.

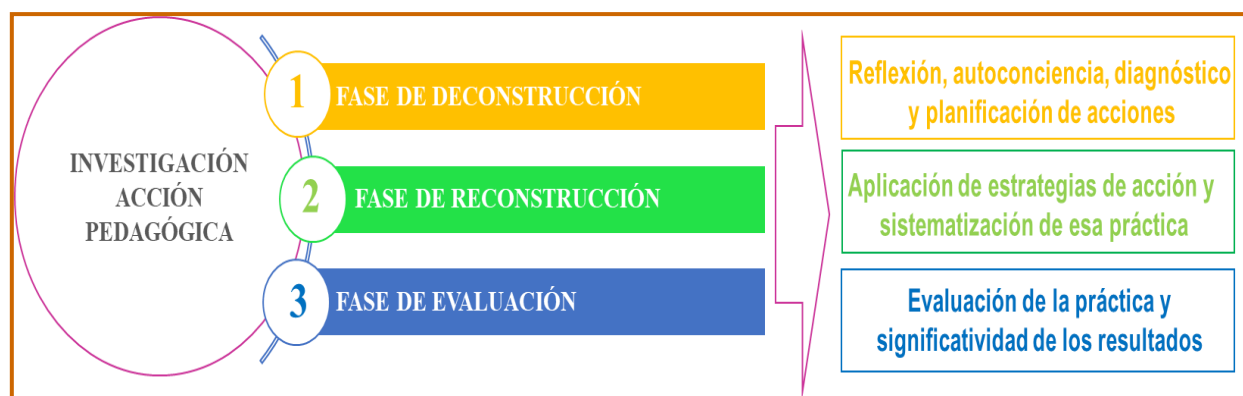
La segunda fase implica la reconstrucción de la práctica, proponiendo una alternativa más efectiva. Sin embargo, según Tello et al., (2016) la viabilidad del éxito en la reconstrucción reside en llevar a cabo una deconstrucción minuciosa y crítica de la práctica pedagógica de manera previa. La tercera etapa del IAP está vinculada a la validación de la eficacia de la práctica alternativa o reconstruida, verificando su capacidad práctica para alcanzar los objetivos educativos de manera efectiva. De esta manera, una nueva práctica no debería convertirse en un nuevo discurso pedagógico sin evidencias de efectividad. En este contexto, Tello et al., (2016) afirman que la sistematización de los resultados obtenidos, la evidencia de los efectos observados

y la interpretación del significado de los resultados, ya sean positivos o no, así como su relación con la situación problemática, deben llevarse a cabo.

De esa manera, Restrepo (2006) arguye que este método, en el ámbito pedagógico, investiga y construye el saber hacer para lograr la apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes, así como el saber hacer para que el estudiante internalice actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer). Estas consideraciones, junto con el método por fases, llevaron a los docentes investigadores a considerarlo para el recorrido indagatorio (figura 3). Este recorrido comenzó con la autorreflexión de la práctica pedagógica, reconociendo así debilidades y fortalezas con el objetivo de transformar el hacer pedagógico. Se propusieron modificarlo para adaptarse a la realidad observable y analizar los logros de la aplicación de talleres basados en habilidades sociales para el fortalecimiento del clima escolar en estudiantes del grado noveno de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar.

Figura 3

Representación gráfica el diseño metodológico



Nota: Adaptación propia, tomado de Restrepo (2006).

1.5.4. Unidad de trabajo y unidad de análisis

En el caso del método IAP, las unidades de análisis y trabajo son las asignaturas, en este caso estudiantes de primer año. At tales efectos, Reguera (2008, p. 58), se refiere a la unidad de análisis como una unidad que “sirve para identificar factores o indicadores simples de calidad que

permitan la observación, análisis y evaluación de los elementos seleccionados a partir de la observación”. Para la unidad de trabajo, Piñero y Rivera (2013) plantean que debe derivar de la forma más sencilla y comprensible, aunque rigurosa, en que el investigador selecciona a los integrantes adecuados para ubicar el proceso de conocimiento durante la observación y la puesta en práctica de la estrategia diseñada en el contexto de la Investigación Acción Pedagógica.

Las declaraciones de los mencionados sugieren que la unidad de análisis se refiere al contexto representativo del objeto de estudio, y este, por sí mismo, constituye la unidad de trabajo. Por lo tanto, se optó por un muestreo intencional y conveniente para abordar tanto los objetivos como el tipo de investigación y el contexto específico. Ambos aspectos se detallan a continuación. En este estudio, se eligió como unidad de análisis a los 1542 estudiantes de la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana, con el objetivo de intervenir en el proceso educativo mediante el desarrollo de talleres basados en habilidades sociales para fortalecer el clima escolar. En línea con el tipo de muestreo seleccionado (no probabilístico), específicamente intencional y por conveniencia, resultó crucial establecer criterios de selección para formar la unidad de trabajo, que consiste en los 37 estudiantes de noveno grado 02. Esta unidad de trabajo está compuesta por 24 mujeres y 15 hombres, con una edad promedio de 15 años. La inclusión de este grupo de estudiantes se basa en su historial de situaciones conflictivas que afectan el clima escolar, según los informes docentes presentados al coordinador educativo.

1.5.5. Técnica e instrumentos de recolección de información

La elaboración de esta sección se centra en las técnicas e instrumentos que permiten la recopilación efectiva de datos, garantizando la relevancia de este estudio. En el transcurso de la investigación, considerando que la interacción es constante y se registra a través de instrumentos adaptados a la unidad de análisis y al enfoque de investigación planificado, se emplearán técnicas e instrumentos alineados con el tipo de investigación. Con su ayuda, se recopiló y sistematizó información sobre las experiencias más significativas durante el desarrollo de talleres basados en habilidades sociales para fortalecer el clima escolar, facilitando así el análisis posterior del proceso de investigación e intervención a través de la IAP.

Este enfoque en la recopilación y tratamiento de datos implica la ejecución de subprocesos investigativos que demandan un pensamiento cuidadoso, organización y procesamiento meticuloso de la información. El éxito de la investigación está considerablemente vinculado a este proceso. De este modo, se destaca la importancia del rol del investigador en la indagación, ya que "es quien, a través de diversos métodos o técnicas, recopila los datos (observa, entrevista, revisa documentos, facilita sesiones, etc.). No solo analiza, sino que es el medio para obtener la información" (Hernández et al., 2014, p. 397).

1.5.5.1. Las técnicas de investigación. A lo largo de la investigación, se emplearon métodos de recopilación de información que facilitaron indagar sobre el "por qué" del fenómeno en estudio, más que centrarse en el "cómo" (Bonilla y Rodríguez, 1997). Se ha optado por la utilización de métodos de recolección de información que permiten abordar el "por qué" en lugar del "cómo" del fenómeno bajo investigación. La observación y entrevistas semiestructuradas se seleccionaron como métodos para sistematizar los resultados, siguiendo criterios de calidad que garantizan su pertinencia para el tema de investigación. Con el fin de cumplir con los objetivos planteados, se aplicarán técnicas como la observación mediante un diario pedagógico y entrevistas semiestructuradas. Estos instrumentos fueron seleccionados en función de las etapas de la IAP según la propuesta de Restrepo (2006).

1.5.5.1.1. La técnica de observación. La observación, en el contexto de este estudio, es una actividad realizada por un ser vivo, en este caso, el ser humano, con el propósito de detectar y asimilar el conocimiento de un fenómeno o registrar datos. Se trata de medir y registrar los hechos observables según el método científico, utilizando instrumentos científicos cuando es necesario. La observación es una herramienta que permite aprehender, comprender y sistematizar las diversas realidades, ya sean subjetivas u objetivas, así como los cambios que se producen. En este estudio, se emplea la observación participante, la cual ha sido utilizada en diversos ámbitos de estudio, como culturas, microcosmos sociales, subculturas, comunidades, organizaciones productivas e instituciones políticas

Mediante la observación, se puede analizar de manera detallada los grupos humanos, teniendo en cuenta su particularidad, con el propósito de describir sus instituciones y relaciones

funcionales. Esta metodología permite estudiar los procesos dinámicos mediante los cuales cada individuo influye en su cultura y viceversa. De acuerdo con lo mencionado, la observación posibilita la percepción tanto del contexto físico como del social, las interacciones formales e informales, y las interpretaciones de los actores sociales. Por lo tanto, la observación resulta fundamental en la investigación ya que permite recopilar datos de primera mano sobre el comportamiento, las interacciones y los fenómenos estudiados en su entorno natural (Gutiérrez, 2019).

1.5.5.2. Instrumentos de investigación. En la búsqueda de datos, la selección de las técnicas se realiza siguiendo criterios que aseguran un alto rendimiento informativo. Estas técnicas son elegidas por su comportamiento estratégico, permitiendo la extracción eficiente del mayor volumen de datos a través de "procedimientos metodológicos y sistemáticos cuyo objetivo es garantizar la operatividad del proceso investigativo" (Hernández, 2014 p.425). Es decir, las técnicas seleccionadas proporcionan una cantidad significativa de información y conocimiento que contribuirá a abordar la pregunta de investigación: ¿De qué manera los talleres basados en habilidades sociales fortalecen el clima escolar en estudiantes del grado noveno de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar?

1.5.5.2.1. Diario pedagógico. Para la etapa de implementación, se elaboró un diario pedagógico con el propósito de registrar las experiencias vividas durante la intervención. Este instrumento proporciona a los docentes la oportunidad de anotar las vivencias en el aula que influyen en su ser y en su labor docente, permitiéndoles plasmar su relato y dar sentido a sus acciones. El diario está estructurado con datos generales de identificación, descripción, procedimiento y análisis, así como con el objetivo y las competencias. Este ejercicio de escritura posibilita que los docentes registren las experiencias en el aula que impactan en su ser y en su labor educativa, permitiéndoles redactar su historia y dar significado a su práctica. La escritura del diario no solo se limita a evidenciar lo que se realiza, sino que también constituye una herramienta fundamental en la reflexión del docente, brindándole la oportunidad de analizarse, evaluarse y reconstruir sus prácticas. El diario se convierte en un espejo que refleja el quehacer educativo al plasmar por escrito lo que sucede en el aula (Carantón et al., 2020).

1.5.5.2.2. Entrevista semiestructurada. Son particularmente convenientes para la creación de situaciones de conversación que faciliten la expresión natural de percepciones y perspectivas por parte de las personas sujetos de investigación. Comparten el rasgo de la flexibilidad de su organización, cada uno responde a criterios particulares de diseño y formulación de las preguntas en función del problema de la investigación (Flick, 2020). Las entrevistas semiestructuradas son una técnica de recolección de datos en la investigación cualitativa que combina elementos de la entrevista abierta y estructurada. Se aplican en diferentes etapas del proceso de investigación, generalmente en la fase exploratoria o durante la recopilación de datos, aunque también pueden utilizarse en etapas posteriores para profundizar en aspectos específicos o para contrastar y enriquecer la información obtenida de otras fuentes.

En una entrevista semiestructurada, el investigador sigue un guion o lista de preguntas predefinidas, pero tiene la flexibilidad para explorar temas emergentes y seguir líneas de indagación que surjan durante la entrevista. Esta flexibilidad permite adaptar el enfoque de la entrevista según las respuestas del entrevistado, lo que facilita una comprensión más profunda y completa del tema de investigación. Además, al permitir una interacción más natural y abierta entre el investigador y el entrevistado, las entrevistas semiestructuradas pueden generar datos más ricos y contextualizados. La aplicación de entrevistas semiestructuradas contribuye significativamente a la triangulación de datos, es decir, a la obtención de información desde diferentes perspectivas o fuentes, lo que fortalece la validez y la fiabilidad de los resultados de la investigación. Además, estas entrevistas permiten capturar las experiencias, percepciones y significados subyacentes de los participantes, lo que enriquece la comprensión del fenómeno estudiado y ayuda a contextualizar y dar sentido a otros datos recopilados. En la tabla 2 se esquematiza la matriz de categorías.

Tabla 2

Matriz de categorías

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Fuentes	Técnicas e instrumentos de recolección
Describir el clima escolar en los procesos de interacción en estudiantes del grado noveno 02 de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesa	Procesos de interacción	El Clima escolar en los procesos de interacción Climas nutritivos Climas tóxicos	docentes	Observación, Revisión del manual de convivencia y entrevista semiestructurada
Diseñar talleres basados en habilidades sociales para el fortalecimiento del clima escolar en estudiantes del grado noveno 02 de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar	Habilidades sociales Clima escolar	Básicas Avanzadas Emocionales Negociadoras Organizadoras Clasificación del clima escolar Componentes del clima escolar académico		Revisión de la literatura, Observación participante, entrevista semiestructurada, diario pedagógico.
Implementar talleres basados en habilidades sociales para el fortalecimiento del clima escolar en estudiantes del grado noveno 02 de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar	Componentes de las habilidades sociales	Conductuales Paraverbales Cognitivos	Estudiantes	Diario pedagógico observación participante
Evaluar la aplicación de talleres basados en habilidades sociales para el fortalecimiento del clima escolar en estudiantes del grado noveno 02	Talleres basados en habilidades sociales		Estudiantes	observación participante. Diario pedagógico

Nota: Elaboración propia.

1.6. Plan de intervención educativa

El plan de intervención educativa ha sido diseñado bajo la metodología de investigación acción, con el objetivo de fortalecer el clima escolar y desarrollar habilidades sociales en estudiantes de noveno grado en la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar. La implementación de este plan estará orientada por el alcance de los objetivos de la investigación, los cuales se centran en establecer un clima escolar positivo y fomentar habilidades sociales específicas entre los estudiantes. Es importante mencionar que de acuerdo con Blández (2000) para este tipo de investigación acción, es importante mantener la pregunta de ¿Por qué? ante cada situación observada. Por lo tanto, esta consideración sirvió como base en el proceso de diseño del plan de intervención, incluyendo reflexión sobre la necesidad de identificación de habilidades sociales clave a desarrollar; al mismo tiempo facilitó la orientación para la creación de talleres prácticos y participativos, la definición de una temporalidad y frecuencia adecuadas, la preparación de recursos y materiales, la implementación de mecanismos de evaluación y seguimiento, así como la promoción de la flexibilidad y adaptación durante todo el proceso.

1.6.1 Objetivo

El objetivo de un estudio es fundamental ya que proporciona dirección y propósito a la investigación. Sirve como una guía clara que define qué se quiere lograr con el estudio y establece los límites y alcances de la investigación. En este sentido, abordar las necesidades detectadas tanto en el ámbito del clima escolar con en el fin de desarrollar las habilidades sociales en los estudiantes de grado noveno 02 en la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar. Sin embargo, también se buscará activamente promover un ambiente educativo en el que los estudiantes experimenten un sentimiento de seguridad, respeto y colaboración efectiva con sus compañeros y profesores.

1.6.1 Actividades contempladas en el plan

El plan de intervención se fundamenta en la aplicación de cinco talleres de habilidades sociales que surgieron bajo la reflexión sobre la problemática observada en estudiantes de noveno grado

en la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar. Las habilidades sociales tomadas en cuenta son: La empatía, relaciones interpersonales, comunicación asertiva, manejo de problemas y conflictos, pensamiento crítico. Resulta importante mencionar que las actividades planteadas anteriormente, se implementaran en sesiones temporales de una cada dos semanas, a un volumen de 37 estudiantes del grado noveno matriculados en la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar. Además, en cada taller se indicará su finalidad, materiales, descripción de procedimientos y personal a cargo. A continuación, se describe cada taller en función de lo mencionado. En la tabla 3 se muestra el resumen del taller sobre la empatía.

Tabla 3

Taller sobre la empatía

	Título	Objetivo	Materiales	Duración
Sección	"Caminando en los zapatos del otro: Desarrollando la empatía"	Fomentar la comprensión y práctica de la empatía entre los estudiantes	Hojas de papel y bolígrafos para cada estudiante. Tarjetas con situaciones cotidianas que puedan generar empatía.	1 hora
Procedimientos	El docente explica qué es la empatía y por qué es importante en la vida cotidiana y en las relaciones interpersonales	Conformados en grupo, a los estudiantes se les entrega una tarjeta con una situación difícil, y se les piden que reflexionen al respecto.	Cada estudiante escribe una breve narración desde la perspectiva de una persona que está experimentando la situación descrita en la tarjeta	Luego comparten sus narraciones con el grupo, y el docente hará una reflexión final, invitando a los estudiantes a compartir sus pensamientos y aprendizajes sobre la empatía

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 4 se muestra el resumen del taller sobre relaciones interpersonales.

Tabla 4

Taller sobre las relaciones interpersonales

	Título	Objetivo	Materiales	Duración
Sección	Vínculos y Relaciones Interpersonales	Desarrollo de herramientas efectivas para cultivar vínculos afectivos y mantener relaciones interpersonales constructivas	Hojas de papel y bolígrafos para cada estudiante. Sillas o espacio suficiente para formar un círculo	1 hora
Procedimientos	El docente presenta brevemente los conceptos de escucha activa, asertividad, empatía, toma de perspectiva y pensamiento constructivo y alternativo	Los estudiantes se sientan en círculo. Cada uno tiene la oportunidad de compartir una experiencia personal relacionada con la construcción o mantenimiento de relaciones interpersonales. Durante la actividad, se fomenta la escucha activa y la empatía entre los participantes	Después de la dinámica del círculo, los estudiantes toman hojas de papel y escriben sobre cómo se sintieron al compartir su experiencia y cómo creen que podrían haber aplicado los conceptos de asertividad, empatía, toma de perspectiva y pensamiento constructivo y alternativo en la situación presentada	Al finalizar el ejercicio de escritura, algunos estudiantes voluntarios comparten sus reflexiones con el grupo. Se promueve la discusión sobre cómo estos conceptos pueden influir en la calidad de las relaciones interpersonales y cómo pueden aplicarse en situaciones cotidianas

Nota: Elaboración propia.

El beneficio esperado en los estudiantes de noveno grado en la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar, es el desarrollo de una mayor conciencia y habilidad para establecer relaciones interpersonales más satisfactorias y saludables. Se espera que adquieran la capacidad de comprender mejor las necesidades y emociones de los demás, expresar sus propios sentimientos de manera adecuada y constructiva, resolver conflictos de manera

pacífica y colaborar de manera efectiva con sus pares. En la tabla 5 se muestra el resumen del taller sobre la comunicación asertiva.

Tabla 5

Taller sobre la comunicación asertiva

	Título	Objetivo	Materiales	Duración
Sección	"Diálogo Constructivo: Cultivando la Comunicación Asertiva"	Expresar de manera clara pensamientos, ideas, emociones, preocupaciones y mensajes que se desean transmitir.	Papel y bolígrafos para cada estudiante. Espacio adecuado para actividades grupales	1 hora
Procedimientos	El docente destaca los beneficios de expresarse de manera clara y escuchar activamente a los demás	Los estudiantes se dividen en parejas. Durante 5 minutos, un estudiante habla mientras el otro escucha atentamente sin interrumpir. Luego, intercambian roles. Se enfatiza la importancia de escuchar activamente y sin juicio	Después de la dinámica, los estudiantes escriben en una hoja de papel un mensaje asertivo que les gustaría comunicar a alguien en particular. Pueden ser pensamientos, emociones o preocupaciones que deseen expresar de manera clara y respetuosa.	Los estudiantes forman grupos pequeños y, en turnos rotativos, cada uno lee su mensaje mientras los demás practican escuchar activamente y proporcionar retroalimentación constructiva. Al finalizar las simulaciones, se abre un espacio para que los estudiantes compartan sus experiencias y aprendizajes

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 6 se muestra un resumen del taller sobre manejo de problemas y conflictos.

Tabla 6

Taller sobre manejo de problemas y conflictos

	Título	Objetivo	Materiales	Duración
Sección	"Navegando las Aguas del Conflicto: Herramientas para el Manejo Constructivo de Problemas"	Fomentar habilidades para resolver conflictos pacíficamente y fortalecer relaciones.	Papel y bolígrafos para cada estudiante. Espacio adecuado para actividades grupales	2 horas
Procedimientos	El docente explica la importancia de aprender a enfrentar los problemas de manera pacífica y constructiva en la vida personal y académica	Se presentan a los estudiantes diferentes casos de conflictos comunes en el ámbito escolar. Se discuten en grupos pequeños las posibles causas, repercusiones y estrategias de resolución para cada caso	Se forman grupos pequeños y cada uno selecciona un escenario de conflicto para dramatizar. Los estudiantes actúan las diferentes partes involucradas en el conflicto y buscan llegar a una solución pacífica y satisfactoria	se abre un espacio para que los estudiantes compartan sus experiencias y reflexiones sobre los conflictos representados. Se discuten las estrategias utilizadas y se identifican las más efectivas

Nota: Elaboración propia.

El taller sobre el manejo constructivo de conflictos podría solucionar la problemática evidenciada en la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar, al proporcionar a los estudiantes habilidades y estrategias efectivas para identificar, abordar y resolver conflictos de manera pacífica entre ellos mismos. Esto promovería la resolución pacífica de problemas y fortalecería las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Con la reducción de enfrentamientos y disputas, se podría mejorar notablemente el clima escolar, lo que a su vez contribuiría al bienestar emocional y al rendimiento académico de los estudiantes. En la tabla 7 se muestra el resumen del taller sobre el pensamiento crítico.

Tabla 7

Taller sobre el pensamiento crítico

	Título	Objetivo	Materiales	Duración
Sección	"Desarrollando Pensadores Críticos: Explorando Perspectivas"	Fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, mediante la reflexión, el análisis y la evaluación de diferentes puntos de vista y argumentos	Papel y bolígrafos para cada estudiante. Espacio adecuado para actividades grupales Tarjetas con dilemas éticos o situaciones problemáticas	1 hora
Procedimientos	El docente presenta el concepto de pensamiento crítico y su importancia en la vida cotidiana y académica. Se destaca la habilidad para analizar información, cuestionar supuestos y llegar a conclusiones fundamentadas	Los estudiantes leen un artículo, noticia o texto relevante y lo analizan en grupos pequeños. Discuten la validez de los argumentos presentados, identifican posibles sesgos o falacias y reflexionan sobre la importancia de verificar fuentes y evidencia	Cada estudiante reflexiona individualmente sobre un tema controversial o problema social relevante. Escriben en una hoja de papel sus pensamientos, opiniones y posibles soluciones, aplicando el pensamiento crítico	Se organiza un debate abierto en el que los estudiantes pueden expresar sus opiniones y argumentos sobre el tema seleccionado. Se fomenta el respeto mutuo, la escucha activa y la capacidad de argumentar con fundamentos

Nota.: Elaboración propia.

El pensamiento crítico, entendido como una habilidad social esencial, desempeña un papel crucial en la mejora del clima escolar al cultivar valores fundamentales como el respeto y la tolerancia. Esta habilidad no solo permite a los estudiantes cuestionar de manera constructiva las ideas y opiniones, sino que también facilita la resolución pacífica de conflictos a través de la comunicación efectiva. Al fomentar la reflexión y la comprensión de diversas perspectivas, el pensamiento crítico fortalece las relaciones interpersonales en el entorno escolar, promoviendo la empatía y la colaboración.

2. Presentación de resultados

En esta sección se explica el procedimiento empleado para analizar los datos recopilados en el proyecto de investigación sobre el desarrollo de habilidades sociales para fortalecer el clima escolar en estudiantes de noveno grado 02 de la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar. Los participantes fueron los 37 estudiantes del grado noveno 02 de la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana. La finalidad principal es interpretar los datos y responder a la pregunta de investigación: "¿Cómo las habilidades sociales fortalecen el clima escolar en estudiantes de noveno grado en la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar?".

El análisis se sustentó en una variedad de fuentes de datos, incluyendo las opiniones recabadas de docentes a través de entrevistas, así como la observación participante de experiencias pedagógicas en el contexto investigado. Además, se recurrió a teorías relevantes y literatura especializada para respaldar y enriquecer los razonamientos planteados. El proceso analítico abarcó diversas etapas, desde la preparación y organización de los datos hasta su exploración, codificación y análisis. Asimismo, se realizó una presentación de los resultados obtenidos, permitiendo su comparación y contrastación con el marco teórico establecido, lo que contribuyó a una comprensión más profunda y fundamentada del tema investigado.

2.1 Tratamiento de la información

En esta sección, se describe detalladamente el proceso de tratamiento de la información recopilada durante la investigación cualitativa titulada "Desarrollo de habilidades sociales para el fortalecimiento del clima escolar en estudiantes del grado noveno de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar". La obtención de datos se llevó a cabo mediante el uso de diarios pedagógico, observación directa y entrevistas realizadas a los docentes participantes en el estudio. Para la codificación de estos datos, se empleó el software Atlas.Ti, versión 23, una herramienta recomendada específicamente para investigaciones cualitativas. Dicha herramienta facilitó la organización y codificación de las categorías y subcategorías emergentes, permitiendo una clasificación rigurosa de la información recopilada.

En este orden de ideas, el uso de Atlas.Ti V23, resultó fundamental en la generación de relaciones entre los datos codificados, posibilitando un análisis profundo y sistemático de la información. Esta herramienta no solo simplificó la visualización de las interconexiones, sino que también contribuyó a identificar tendencias emergentes, enriqueciendo así la comprensión holística de los resultados obtenidos. Con el propósito de experimentar una mejor comprensión de la situación estudiada, el procesamiento de la información se desarrolló en varias etapas. En primer lugar, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de los diarios de campo, observaciones y entrevistas con el objetivo de familiarizarse con los datos en su contexto original. Posteriormente, se procedió a la codificación, asignando etiquetas a las unidades de información relevantes para su análisis. A través de un proceso iterativo de codificación, se identificaron categorías y subcategorías que emergieron de manera inductiva de los datos recopilados.

2.2 Organización de los resultados

Con el propósito de lograr una comprensión sintáctica más cercana a los objetivos establecidos, los investigadores optaron por explicar los hallazgos conforme a los objetivos planteados en la investigación. No obstante, este enfoque incluye entre otras cosas, abordar la pregunta central y otras interrogantes subyacentes que de una u otra manera tratan de explicar y responder los objetivos específicos planteados. Además, se consideró la aplicación de las fases de la

investigación acción, siguiendo la propuesta de Colmenarez y Piñero (2008) quienes destacan la modalidad de investigación acción práctica. En esta modalidad, se busca estimular la capacidad de mejorar el clima escolar por medio de la reflexión y el diálogo, propiciando de manera gradual la apropiación de habilidades sociales con tendencia a revertir la problemática identificada en los estudiantes del grado noveno 02 de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar.

2.3 Análisis e interpretación de los resultados

2.3.1. Análisis del primer objetivo específico

Resultado de la investigación centrada en el primer objetivo, que busca describir el clima escolar en los procesos de interacción en estudiantes del grado noveno 02 de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar, es conveniente decir que, la descripción detallada del clima escolar en la institución educativa objeto de estudio, se ha construido mediante un análisis meticuloso de diversas fuentes de información. Entre las que destacan: Las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes han proporcionado valiosas percepciones y experiencias desde la perspectiva del personal educativo.

Por otra parte, los apuntes detallados registrados en el diario pedagógico han capturado observaciones directas y contextuales, ofreciendo una visión en tiempo real de las dinámicas y eventos en el entorno escolar. De allí que, se han identificado transformaciones notables en un entorno previamente caracterizado por bajos niveles de convivencia escolar, de tal modo que inicialmente, se evidenciaron tensiones significativas, manifestadas en disputas entre estudiantes, muchas de las cuales eran calificadas como faltas graves, lo cual a juicio de Giraldo y Serrano (2021), dificultan la creación de un ambiente poco propicio para el aprendizaje y el desarrollo social.

Bajo este contexto, el clima escolar, identificado previo al abordaje del presente estudio entre los estudiantes del grado noveno 02 de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar, corresponde a las características de un ambiente tóxico, según la perspectiva

de Pérez y Puente (2022) son climas escolares signados por la falta de afrontamiento efectivo de conflictos, ya sea evitándolos o abordándolos autoritariamente, lo que contribuye a la persistencia y exacerbación de tensiones. En conjunto, estas características interferirían significativamente en el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes, generando un ambiente poco propicio para el aprendizaje y el bienestar general en la institución educativa. En la tabla 8 se explica análisis de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes.

Tabla 8

Análisis de entrevistas a docentes sobre su percepción del clima escolar

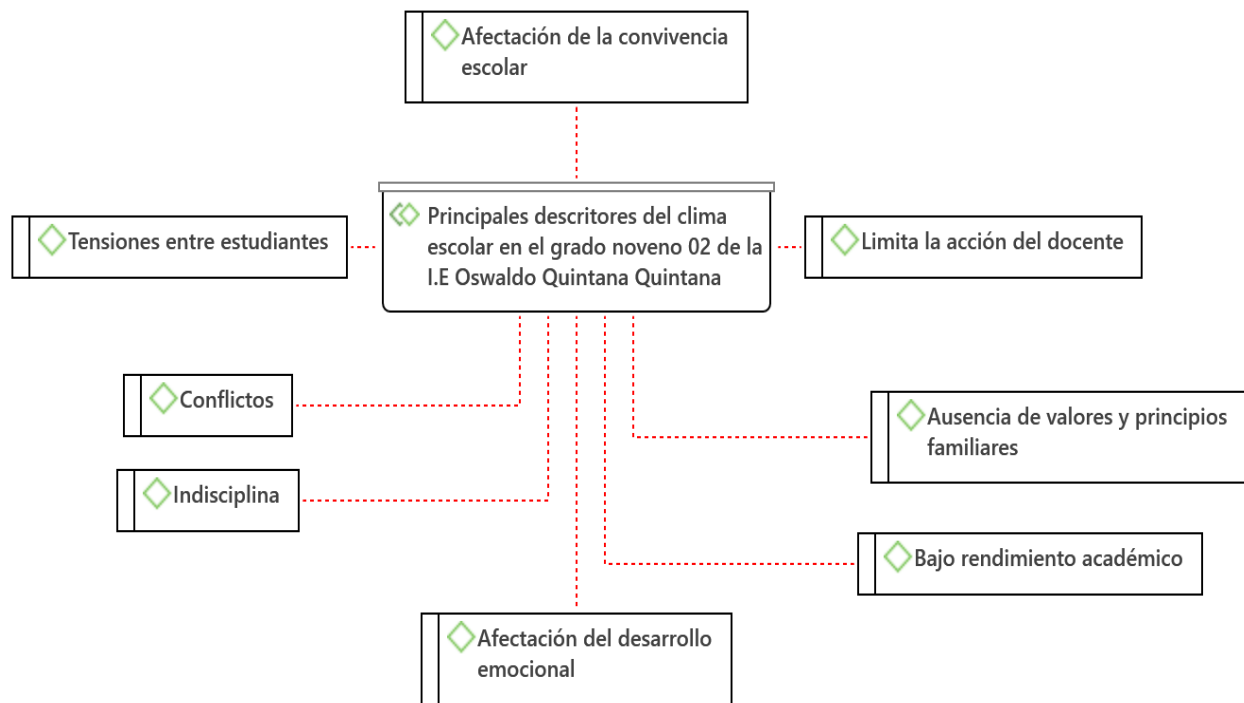
Pregunta	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Sustento teórico	Opinión de Investigadores
¿Cómo percibe el clima escolar en la institución?	Se perciben muchas tensiones entre estudiantes	La convivencia entre estudiantes no es buena	Los conflictos se resuelven de forma autoritaria	Se presentan relaciones tensas, indisciplina, deficiente manejo docente, escasa participación estudiantil en actividades académicas (Calderón y Vera, 2022).	La situación observada requiere intervenciones para mejorar la convivencia y promover un clima más positivo y colaborativo
¿Cómo describiría la calidad de las interacciones entre estudiantes y el ambiente general en el aula, basándose en su experiencia docente?	Las interacciones entre estudiantes son mayormente tensas, afectando el ambiente general en el aula. Se evidencian conflictos frecuentes	Noto un ambiente más o menos difícil en el aula, con situaciones entre estudiantes que de vez en cuando se pueden controlar	pero en general, el ambiente en el aula es positivo, con momentos de colaboración y apoyo mutuo	La dinaminas interpersonales y conductuales externas de los estudiantes, se reflejan en el aula (De León, 2020).	La colaboración con el personal docente y la implementación de programas de apoyo emocional pueden ser fundamentales para cultivar un entorno más positivo y constructivo.

Nota: Elaboración propia.

La presencia de tensiones en el clima escolar, respaldada por las observaciones de los docentes, puede generar efectos adversos en la convivencia escolar, las emociones y el rendimiento académico, tal como argumentan diversos autores. Campos (2020), subraya que un clima negativo contribuye a conflictos interpersonales, debilitando la cohesión grupal y afectando la convivencia escolar. Además, según Liccardi (2021), este ambiente tenso puede desencadenar emociones negativas como ansiedad y desmotivación, impactando negativamente el bienestar emocional de los estudiantes. Pérez et al., (2022), respaldan la conexión entre la calidad del entorno escolar y el rendimiento académico, destacando que un clima tenso puede actuar como un obstáculo para el aprendizaje efectivo. Por lo tanto, abordar estas tensiones se vuelve esencial no solo para mejorar la convivencia y el bienestar emocional, sino también para favorecer un rendimiento académico óptimo. En la figura 4 se muestran los elementos presentes en el clima escolar de la institución objeto de estudio.

Figura 4

Principales descriptores del clima escolar



Nota: Elaboración propia.

La presencia de conflictos y actitudes indisciplinadas en el contexto escolar, respaldada por estudios como el de Fernández (2021) genera tensiones entre estudiantes y afecta negativamente el clima escolar. Este ambiente conflictivo incide directamente en la convivencia, como plantea Martínez (2016) al debilitar las relaciones interpersonales y crear un entorno poco propicio para el desarrollo emocional de los estudiantes, tal como señalan Ahumada y Orozco (2019), al referir que la afectación del desarrollo emocional, a su vez, puede vincularse con la ausencia de valores y principios familiares, según Aquirre et al., (2022) esto contribuye a la limitación de la acción docente al gestionar eficazmente estos conflictos. En este sentido, La investigación de Artega (2020), corrobora que un clima escolar tenso, marcado por la indisciplina y conflictos, se asocia directamente con un bajo rendimiento académico, impactando negativamente la calidad del aprendizaje. En conjunto, estos descriptores reflejan la compleja interrelación entre los aspectos conductuales, emocionales y académicos, destacando la importancia de abordar de manera integral estos desafíos para mejorar el clima escolar.

2.3.2. Análisis del segundo objetivo específico

Como producto de la investigación realizada en la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar, se han obtenido resultados significativos en relación con el segundo objetivo, que se enfoca en diseñar talleres destinados a fortalecer el clima escolar en estudiantes del grado noveno 02. Este proceso de diseño se ha basado de manera fundamentada en habilidades sociales específicas, seleccionadas cuidadosamente tras un análisis exhaustivo de la literatura especializada y la problemática identificada en la institución. Dentro de los postulados teóricos, se ha consultado la obra de Corzo (2020) quien destaca la importancia de ciertas habilidades sociales en contextos educativos similares. En este sentido, estos hallazgos han orientado la elección de habilidades sociales específicas que se consideran esenciales para abordar los desafíos observados en la institución. Cabe resaltar que el diseño de los talleres se sustenta sobre una intervención personalizada y contextualizada, adaptada a las necesidades específicas de los estudiantes del grado noveno 02.

Por lo anterior, las habilidades sociales identificadas como prioritarias para dicha intervención fueron: la empatía, las relaciones interpersonales, la comunicación asertiva, el manejo de

problemas y conflictos, y el pensamiento crítico. Tal como se ha mencionado, estas habilidades sociales han sido seleccionadas por su estrecha relación con las problemáticas detectadas en la institución, conforme a los argumentos y evidencias proporcionados por Corzo (2020). Desde esa perspectiva, el enfoque en estas habilidades específicas no solo responde a la urgente necesidad de mejorar el clima escolar, sino que también busca brindar herramientas prácticas y aplicables a la realidad cotidiana de los estudiantes. Por lo tanto, la implementación de estos talleres contribuye a la construcción de un ambiente educativo favorable, promoviendo la colaboración, el respeto mutuo y la resolución efectiva de conflictos. De esta manera, los resultados de esta investigación no solo ofrecen una base teórica sólida, sino también una propuesta práctica orientada a mejorar significativamente la calidad del entorno educativo en la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana.

En este orden de ideas, el análisis del impacto de los talleres de habilidades sociales en estudiantes y docentes, se destaca la perspectiva de Amaya (2020), sobre el papel fundamental de estas habilidades en el fomento del aprendizaje cooperativo. La influencia positiva de las habilidades sociales se manifiesta en la facilitación de la integración de los estudiantes al grupo, permitiéndoles adaptarse al ritmo de sus compañeros en un ambiente de confianza pleno. En esta dinámica, la responsabilidad del profesor se revela como crucial, ya que se le insta a crear condiciones propicias que estimulen la expresión de los estudiantes a través de la socialización. Este enfoque es especialmente significativo en el contexto de los talleres lúdicos, donde la interacción social se convierte en un componente esencial para alcanzar los objetivos planteados en dichas actividades.

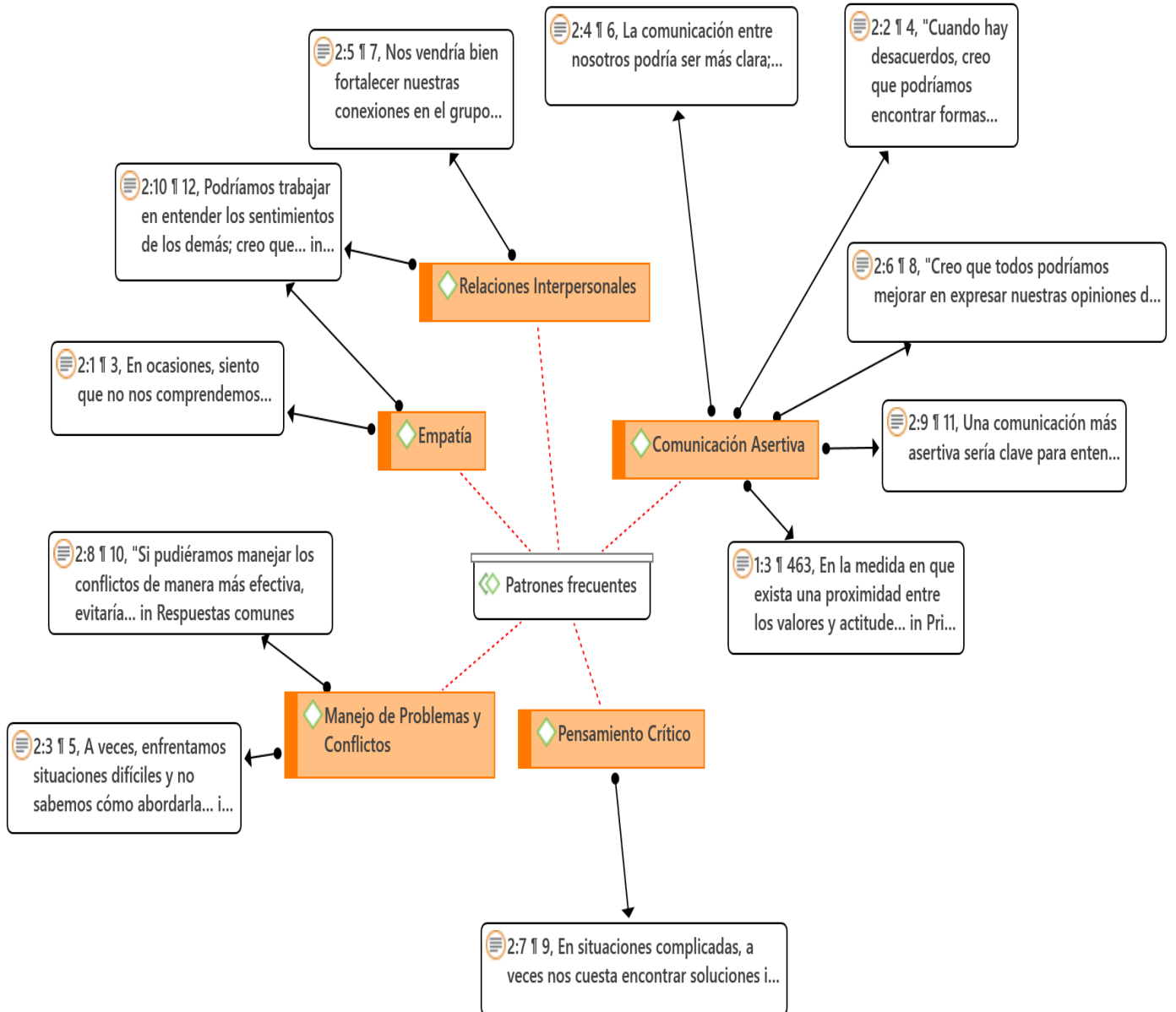
Otro aspecto que sirvió de base para el diseño de los talleres resultó ser el cuerpo y análisis de las entrevistas relazadas a los docentes. Por lo que, los resultados obtenidos a través de las de dichas entrevistas, ofrecen perspectivas valiosas que complementan los argumentos teóricos, fundamentando la elección de abordar las habilidades sociales específicas en los talleres diseñados. Los entrevistados destacaron de manera consistente la necesidad de fortalecer la empatía para mejorar la comprensión mutua y promover un ambiente más colaborativo. Asimismo, la importancia de la comunicación asertiva se subrayó como un elemento esencial para facilitar la expresión de ideas y sentimientos de manera clara y respetuosa.

En relación con el manejo de problemas y conflictos, identificaron la urgencia de equipar a los con herramientas efectivas para abordar situaciones conflictivas de manera constructiva reflejadas en el manual de convivencia. Por otro lado, las relaciones interpersonales fueron resaltadas como fundamentales para el desarrollo de un clima escolar positivo, enfatizando la necesidad de promover la conexión y el respeto entre los miembros de la comunidad educativa. Finalmente, el pensamiento crítico fue destacado como una habilidad esencial para empoderarse con la capacidad de analizar situaciones, tomar decisiones informadas y participar activamente en su proceso de aprendizaje. Estos hallazgos, extraídos de las voces de los estudiantes, respaldan la elección de centrarse en la empatía, la comunicación asertiva, el manejo de problemas y conflictos, las relaciones interpersonales y el pensamiento crítico en los talleres, alineándose con las necesidades y desafíos identificados en la institución educativa

Con el objetivo de proporcionar una representación más clara y accesible de las percepciones recopiladas durante las entrevistas con los estudiantes, se ha optado por presentar los resultados en forma de redes semánticas. Estas visualizaciones destacan las palabras más relevantes expresadas por los estudiantes, ofreciendo un panorama comprensible de las conexiones conceptuales emergentes en torno a las habilidades sociales abordadas en los talleres. En esencia, las redes semánticas se alinean con la filosofía cualitativa al brindar una representación visual que no solo facilita la interpretación de las respuestas de los estudiantes, sino que también respalda la construcción de categorías deductivas al revelar patrones y asociaciones inherentes a los temas recurrentes en las entrevistas cualitativas. En la figura 5 se muestran los patrones con mayor relevancia para la categoría clima escolar, la cual se evaluó a través del planteamiento “describe cómo es el clima en el aula de clases”. En la figura 5 se muestra los patrones frecuentes en la categoría clima escolar.

Figura 5

Patrones frecuentes en la categoría clima escolar



Nota: Elaboración propia.

Este abordaje, focalizado en la exploración de pautas y expresiones compartidas, se presenta como un recurso valioso para desentrañar las complejidades del entorno escolar. Al reconocer similitudes en las respuestas, se ha facilitado la integración interpretativa, ofreciendo una visión integrada de las vivencias pasadas de los estudiantes. Este método, en concordancia con las

directrices de Niño (2021) sobre la investigación cualitativa, destaca la relevancia de descubrir tendencias y asuntos recurrentes para obtener una comprensión enriquecedora de los fenómenos bajo estudio. En este contexto, el examen de las entrevistas ha posibilitado destacar patrones y expresiones con conceptos compartidos, sustentando de manera sustancial la percepción retrospectiva del clima escolar

2.3.3. Análisis del tercer objetivo específico

Como resultado de la indagación llevada a cabo en la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar, se han alcanzado hallazgos sustanciales referentes al tercer propósito, el mismo ha estado centrado en la ejecución de talleres dirigidos a potenciar el ambiente escolar para los estudiantes del grado noveno 02 de la institución antes mencionada. Además, es necesario mencionar que la ejecución de este proceso se ha sustentado en una revisión detallada de la literatura especializada, con especial énfasis en abordar la problemática identificada en la institución.

En consonancia con la descripción anterior y con el fin de proporcionar una comprensión más clara de los descubrimientos, la presentación del análisis se ha estructurado considerando que cada taller aplicado contempla su objetivo particular vinculado a habilidad social que se buscó mejorar. Paralelamente, se detalla el procedimiento utilizado para evaluar los resultados después de la implementación de cada taller. De tal modo que este enfoque, se ha adoptado con el propósito de ofrecer una visión más detallada y contextualizada de la efectividad de cada intervención, tomando en cuenta sus metas y las habilidades sociales abordadas.

Como consecuencia de la intervención educativa a través del taller "Caminando en los zapatos del otro: Desarrollando la empatía", se observaron notables avances en la mejora de la empatía entre los estudiantes del grado noveno 02. Puesto que mediante la observación directa se evidenció una mayor capacidad de los estudiantes para comprender y compartir las experiencias emocionales de sus pares. En relación a lo descrito, los resultados tangibles se han evidenciado en la expresión más frecuente de actitudes empáticas por parte de los estudiantes. En este sentido, se observó una disposición más activa para escuchar y comprender las perspectivas de los demás,

así como un incremento en la disposición para brindar apoyo emocional. A juicio de Flórez y Prado (2021), este cambio se refleja en situaciones cotidianas, donde los participantes muestran una mayor sensibilidad hacia las emociones y necesidades de sus compañeros.

Bajo esta perspectiva, la transformación en la percepción y aplicación de la empatía se ha traducido en una comunicación más comprensiva y en la capacidad de ponerse en el lugar del otro de manera más efectiva. En consecuencia, los participantes han demostrado una mayor disposición para considerar las diversas situaciones desde perspectivas alternativas, fomentando así un ambiente escolar más colaborativo y comprensivo. Este avance, resalta la eficacia del taller al fomentar un mayor entendimiento y conexión emocional entre los estudiantes mediante la implementación de estrategias específicas para cultivar la empatía. Dando cuentas que, según el aporte de Perlado et al., (2021) el enfoque práctico en un taller en el que los estudiantes requieren la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus experiencias, también les proporciona oportunidades concretas para desarrollar y aplicar la empatía en situaciones de la vida real.

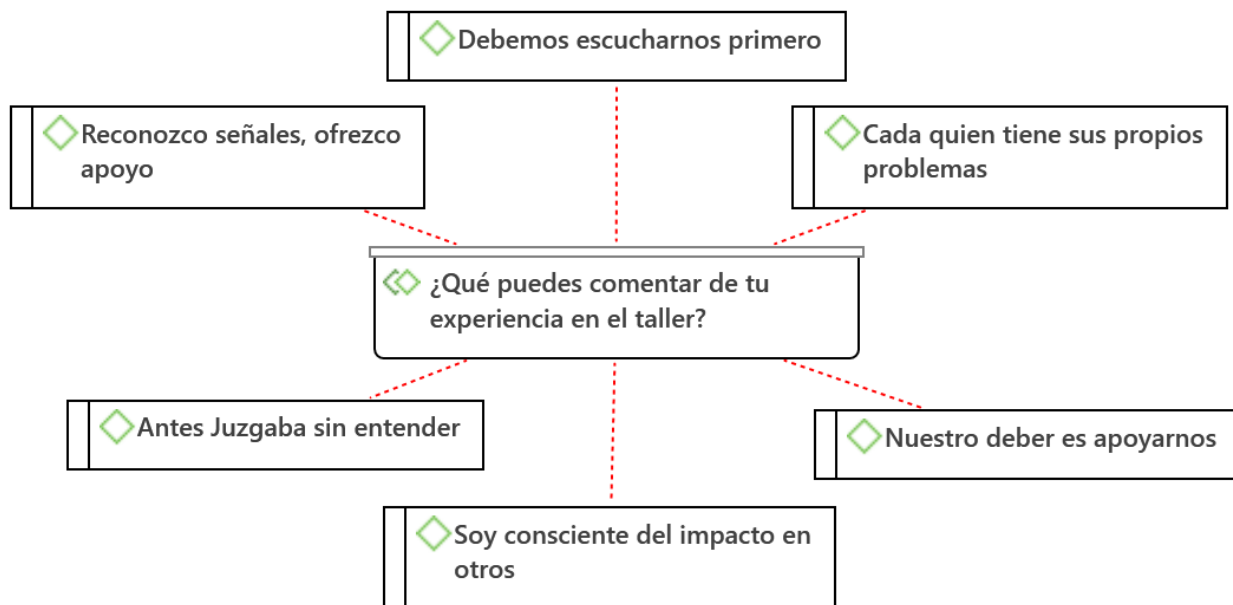
Por lo anterior, el taller aplicado sobre la empatía en los estudiantes del grado noveno 02 de la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar, ha contribuido de manera significativa al fortalecimiento de sus habilidades empáticas, al provocar un cambio en la percepción y actitud hacia los demás. Todo esto, concuerda con Gómez y Muriel (2021) cuando advierten que si bien la empatía puede ser internalizada como una habilidad que se arraigue al comportamiento diario de los estudiantes, requiere de la práctica constante de ponerse en el lugar del otro y la reflexión sobre estas experiencias.

Bajo este contexto, Abellán y Delara (2020) sostienen que el fortalecimiento de las habilidades empáticas, a su vez, genera un impacto positivo en la dinámica social y emocional del grupo. Al mejorar la capacidad de los estudiantes para comprender y responder a las emociones de sus compañeros, se crea un ambiente escolar más compasivo y solidario. Asimismo, González y Molero (2022) mencionan que la empatía fortalecida actúa como un vínculo que fomenta relaciones más saludables, disminuyendo conflictos y mejorando la calidad de las interacciones en el grupo. En última instancia, estos beneficios contribuyen integralmente al clima escolar,

creando un entorno más positivo y enriquecedor para todos los estudiantes. En la figura se muestra una síntesis de las principales respuestas de los estudiantes tras vivir la experiencia del taller sobre la empatía. En la figura 6 se muestran respuestas de los estudiantes respecto a sus experiencias sobre el taller de la empatía.

Figura 6

Experiencia de los estudiantes post-taller de empatía



Nota: Elaboración propia.

La experiencia post-taller con los estudiantes, ha evidenciado un notable desarrollo en la capacidad de reconocer y reflexionar sobre la importancia de ponerse en el lugar de los demás. Los comentarios expresados por la mayoría de los participantes revelan una clara identificación y sensibilización con las experiencias compartidas durante el taller. Este progreso alinea con la perspectiva de Pinzón et al., (2023) quienes sostienen que la empatía no solo fortalece las conexiones interpersonales, sino que también contribuye a un ambiente más comprensivo y colaborativo. La interacción significativa entre los estudiantes post-taller refleja un cambio palpable en su enfoque hacia la comprensión y apoyo mutuos, respaldando así la premisa de Rodríguez et al., (2020), sobre la importancia de cultivar la empatía para fomentar relaciones más enriquecedoras y cohesionadas.

Como resultado de la intervención educativa a través del taller "Navegando las Aguas del Conflicto: Herramientas para el manejo constructivo de problemas", se han experimentado notables avances en el fortalecimiento de las habilidades de relaciones interpersonales entre los estudiantes del grado noveno 02 de la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar. Estos avances se manifestaron bajo la observación de una mayor capacidad de los participantes para abordar conflictos de manera constructiva y para gestionar problemas de manera efectiva en su entorno escolar. Los resultados tangibles se evidenciaron gradualmente en una mayor predisposición de los estudiantes para escuchar y comprender las perspectivas divergentes de sus compañeros, así como en la disposición para aplicar estrategias constructivas en situaciones conflictivas y apegarse al manual de convivencia de la institución. Estos hallazgos son concordantes con la postura de Herrera et al., (2022) cuando explican que la voluntad de abordar los conflictos refleja una madurez emocional y una habilidad para manejar las tensiones de manera productiva, contribuyendo así al desarrollo positivo de las relaciones interpersonales.

Un hallazgo significativo se sostuvo en lo planteado por Vargas et al., (2020) cuando mencionan que la transformación en la percepción y aplicación de las habilidades de relaciones interpersonales se traduce en una comunicación más efectiva y en la capacidad de trabajar colaborativamente. Con base a lo mencionado, los estudiantes demostraron una mayor disposición para considerar diversas opiniones y para encontrar soluciones conjuntas, fomentando así un ambiente escolar más armonioso y cooperativo. Bajo este contexto, se destaca la eficacia del taller al fomentar un mayor entendimiento y una gestión más constructiva de los problemas en las relaciones interpersonales entre los estudiantes. El enfoque práctico del taller, que incluyó herramientas específicas para el manejo de conflictos, ha brindado a los participantes oportunidades concretas para desarrollar y aplicar estas habilidades en situaciones de la vida real, coincidiendo con Mejía y Londoño (2021) cuando arguyen que, al aplicar estos conocimientos en la vida cotidiana, un individuo podría experimentar un aumento en la satisfacción personal y una mejor adaptación a diversos contextos sociales.

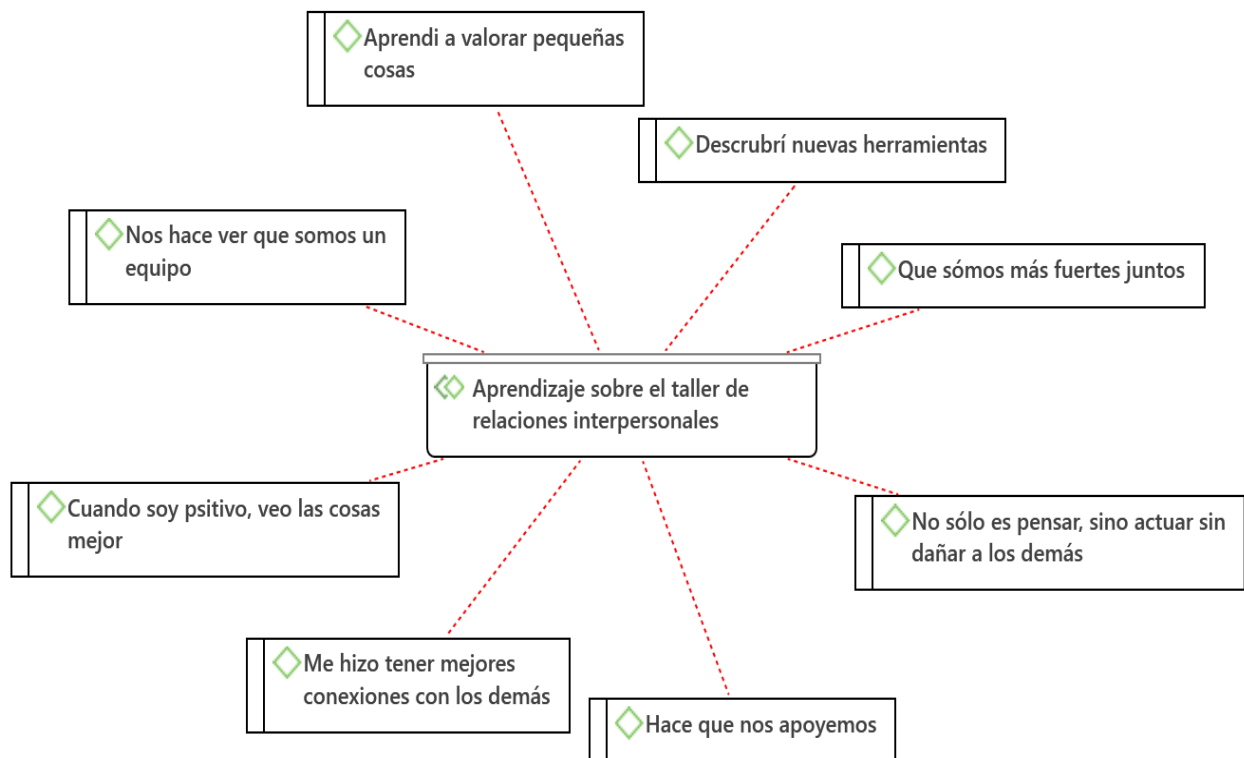
En consecuencia, estos progresos contribuyen significativamente al fortalecimiento de las habilidades de relaciones interpersonales, generando un cambio positivo en la percepción y

actitud desde los estudiantes hacia las interacciones con sus compañeros. No obstante, se debe tener presente lo mencionado por Gómez y Muriel (2021) al referirse que no basta con reflejar en una brevedad una experiencia positiva en relaciones interpersonales, sino que se debe hacer de la practica constante para que sea parte de las actividades diarias del individuo. A tales efectos, como resultado parcial positivo, en los estudiantes se observó un fortalecimiento de las habilidades de relaciones interpersonales, lo que, a su vez, ha reflejado un impacto positivo en la dinámica social y emocional del grupo. Todo esto, coincide con la postura de Fernández (2020) quien sostiene que al mejorar la capacidad de los estudiantes para abordar conflictos de manera constructiva y gestionar problemas de manera colaborativa, se crea un ambiente escolar más cohesionado y respetuoso. En la institución objeto de estudio, y específicamente en el grado noveno 02, estas habilidades mejoradas contribuyeron integralmente al clima escolar, promoviendo un entorno más positivo y enriquecedor para todos los estudiantes.

Desde la perspectiva de los investigadores, se considera que si bien el taller aplicado a contribuido significativamente a la mejora del clima escolar y las relaciones interpersonales en estudiantes del grado noveno 02 debe trascender a un proceso integral que involucre diversas estrategias. Los resultados observados, indican que la implementación de actividades extracurriculares, tales como proyectos grupales y espacios de diálogo abiertos, desempeña un papel crucial en la creación de un entorno escolar más positivo y saludable. En este sentido, estas prácticas adicionales no solo fomentan la colaboración y el entendimiento mutuo, sino que también contribuyen significativamente a la mejora del clima general dentro de la institución educativa. En la figura 7 se muestran respuestas de los estudiantes del grado noveno 02, con base a su experiencia sobre el taller de relaciones interpersonales.

Figura 7

Experiencia de los estudiantes post-taller relaciones interpersonales



Nota Elaboración propia.

El reconocimiento por parte de los estudiantes de aspectos fundamentales como el trabajo en equipo, la valoración de cosas pequeñas, la actitud positiva ante las situaciones de la vida y la práctica de actuar sin dañar a los demás, constituye un pilar esencial en el desarrollo de habilidades de relaciones interpersonales. La aplicación del taller en el grado noveno 02 ha demostrado que estas actitudes no solo mejoran la dinámica grupal, sino que también fortalecen los lazos entre los estudiantes. Por otra parte, Ramírez y Tesén (2022) comentan que al valorar el trabajo en equipo, se fomenta la colaboración y se crea un ambiente propicio para el aprendizaje mutuo. Por su parte, Basantes et al., (2020) consideran que la apreciación de las cosas pequeñas contribuye a cultivar una mentalidad agradecida y atenta a los detalles, elementos clave para construir relaciones más significativas. En consecuencia, la actitud positiva ante las adversidades no solo promueve la resiliencia individual, sino que también influye en la percepción colectiva de los desafíos como oportunidades de crecimiento.

Asimismo, la conciencia sobre actuar sin dañar a los demás refuerza la importancia de la empatía y el respeto en la interacción diaria, fortaleciendo la cohesión grupal. Los investigadores consideran que, en conjunto, estos aspectos reconocidos y potenciados a través del taller no solo impactan positivamente en el entorno escolar, sino que también sientan las bases para el desarrollo de habilidades de relaciones interpersonales a lo largo de la vida. Como resultado de la intervención educativa a través del taller "Diálogo constructivo: Cultivando la comunicación asertiva", se evidenciaron mejoras significativas en la habilidad de comunicación asertiva entre los estudiantes del noveno grado 02, quienes anteriormente se veían afectados por un clima escolar inadecuado.

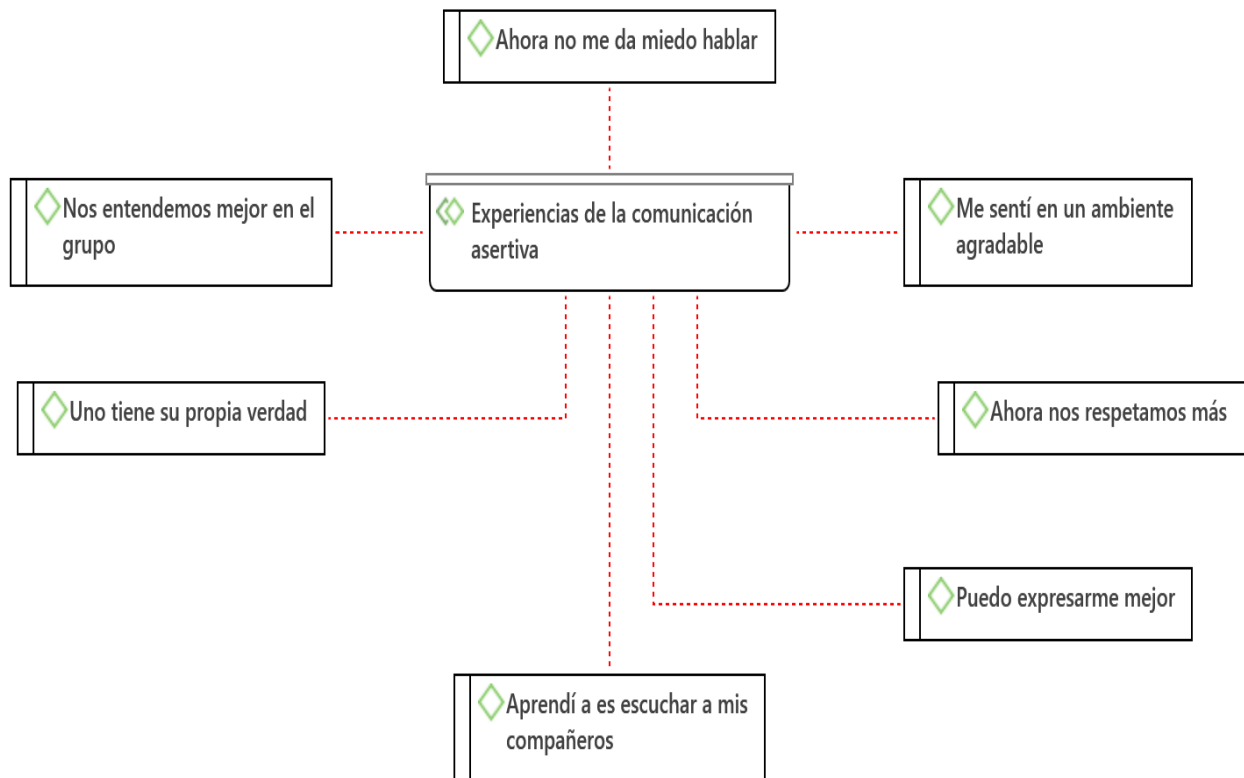
Bajo esta perspectiva, los estudiantes experimentaron un progreso notable en la expresión de sus ideas de manera clara y respetuosa, lo que ha contribuido a una transformación positiva en el ambiente escolar. Estos resultados coinciden con la postura de Jaramillo (2023) al mencionar que al fomentar la comunicación asertiva entre estudiantes, docentes y personal administrativo, se establece un canal efectivo para resolver conflictos, compartir preocupaciones y promover la empatía. Una postura similar es la de Peñafiel y García (2021) quienes aluden que la expresión directa y respetuosa de pensamientos contribuye a la construcción de relaciones más sólidas y a la prevención de malentendidos, creando un entorno escolar donde la colaboración y el entendimiento mutuo prosperan.

En cuanto a lo observado en los estudiantes objeto de este estudio, se notó una disminución en malentendidos y conflictos originados por una comunicación poco clara, lo que sugiere una mejora en la comprensión mutua y una reducción de tensiones previamente presentes. Adicionalmente, en situaciones cotidianas, se identificaron cambios palpables en la disposición de los estudiantes para aplicar técnicas de comunicación asertiva aprendidas en el taller. A juicio de los investigadores, este comportamiento de los estudiantes, refleja un avance significativo en la capacidad de expresar sus opiniones y necesidades de manera directa, sin agresividad ni pasividad, generando un diálogo más efectivo y respetuoso. Otro aspecto clave a resaltar, es que la transformación en la percepción y aplicación de la comunicación asertiva entre estudiantes, ha incidido directamente en la calidad de las interacciones sociales por lo que los estudiantes demuestran ahora una mayor habilidad para expresar sus pensamientos de manera efectiva,

contribuyendo a un entendimiento más profundo y a un ambiente escolar más colaborativo. En la figura 8 se muestra las experiencias compartidas por los estudiantes respecto al taller de comunicación asertiva.

Figura 8

Experiencias sobre comunicación asertiva



Nota: Elaboración propia.

El reconocimiento por parte de los estudiantes de aspectos fundamentales como la posibilidad de expresarse sin temores, el autoconcepto, la comprensión grupal, el fomento de mejor ambiente grupal y el respeto mutuo; son indicadores de la efectividad del taller sobre la comunicación asertiva en los estudiantes del grado noveno 02. En todo caso se pudo observar que estas actitudes que los estudiantes mostraron post taller, no solo mejoran la dinámica grupal, sino que también fortalecen los lazos comunicativos entre ellos. Estos resultados coinciden con el planteamiento de Riascos (2022) cuando sostiene que, al promover el diálogo abierto, los

estudiantes pueden compartir sus ideas de manera constructiva, lo que reduce la posibilidad de malentendidos y conflictos innecesarios. En un sentido complementario Peñafiel y García (2021), reseñan que la comunicación asertiva también fortalece las relaciones, ya que se establece un tono de respeto mutuo y comprensión.

La consideración unánime de los investigadores se enfoca en que la comunicación asertiva ha actuado como un catalizador positivo en la dinámica del aula. El fundamento de ello, es que los estudiantes manifiestan haber adquirido habilidades para expresar sus pensamientos y emociones de manera respetuosa, lo que ha contribuido a una reducción de tensiones y conflictos. Asimismo, se destaca el fortalecimiento de otras habilidades como la empatía y el entendimiento mutuo entre los compañeros, generando un ambiente más colaborativo y armónico. En este contexto, la comunicación asertiva, como resultado del taller, ha desempeñado un papel crucial en la mejora tangible del clima escolar, promoviendo relaciones más saludables y enriquecedoras entre los estudiantes del grado noveno 02 en la institución objeto de este estudio.

Como fruto de la intervención educativa mediante el taller "Navegando las aguas del conflicto: Herramientas para el manejo constructivo de problemas", se constataron mejoras notables en la manera en que los estudiantes del noveno grado 02 abordaron y gestionaron los problemas y conflictos, siendo estos, aspectos que previamente generaban tensiones en el ambiente escolar. Por lo tanto, se ha observado de manera concreta una reducción en la frecuencia e intensidad de los conflictos entre los estudiantes. Este resultado se traduce en un ambiente escolar más sereno y colaborativo, donde se evidencia una disminución de situaciones problemáticas que antes generaban malestar y afectaban la convivencia. Lo que su vez, concuerda con la postura de Padilla (2020) cuando menciona que al abordar los conflictos de manera constructiva, se establece un ambiente donde los estudiantes aprenden a resolver desacuerdos de manera respetuosa. Esto no solo fortalece las habilidades sociales, sino que también fomenta la confianza y el entendimiento mutuo entre los estudiantes.

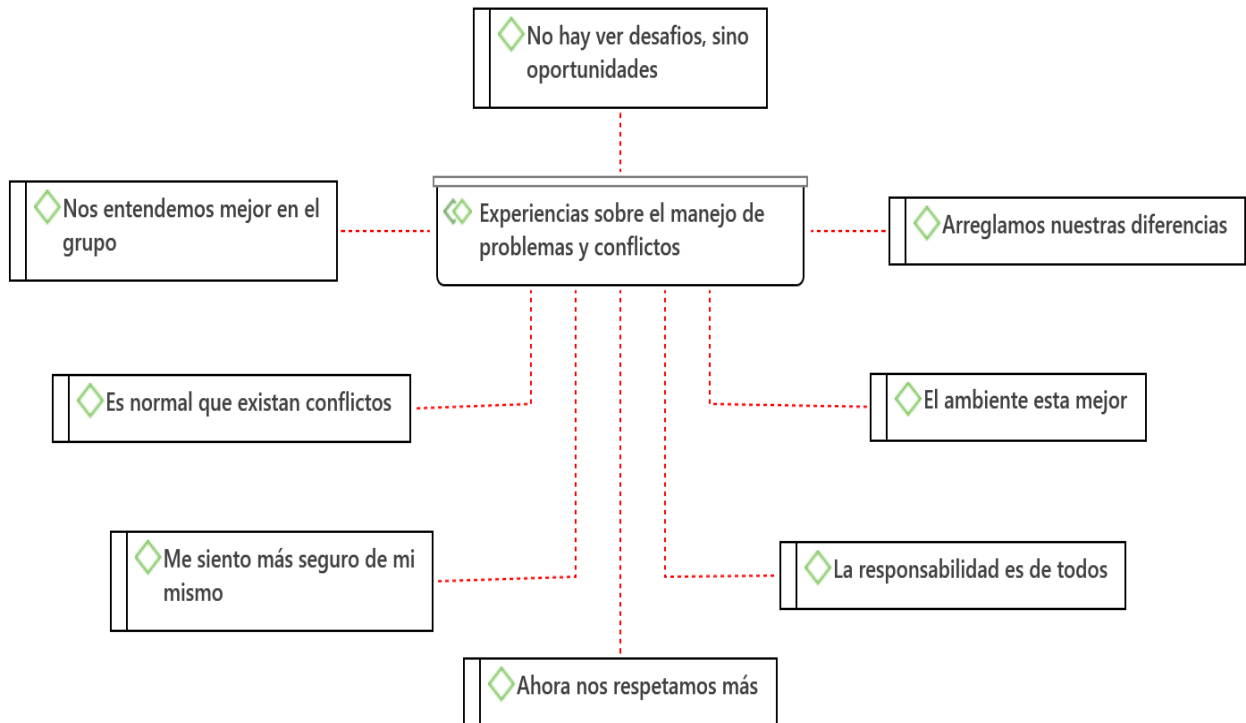
Adicionalmente se observó una mayor disposición de los estudiantes para aplicar las herramientas y estrategias aprendidas en el taller, lo que gradualmente se ha estado reflejando en la resolución más efectiva y constructiva de los problemas cotidianos de los mismos. En este

orden de ideas, Álvarez et al., (2020) comentan que la gestión adecuada de los conflictos crea un entorno en el que los desafíos se perciben como oportunidades para el crecimiento personal y colectivo. Desde una perspectiva similar, Martínez (2020) hace referencia a que el manejo efectivo de conflictos en el aula desempeña un papel fundamental como coadyuvante del buen clima escolar. Al abordar los conflictos de manera constructiva, se establece un ambiente que fomenta la resolución pacífica de desacuerdos y tensiones. Esto no solo contribuye a reducir la hostilidad y la negatividad en el entorno escolar, sino que también promueve un sentido de seguridad y bienestar entre los estudiantes.

Desde la perspectiva de los investigadores, la aplicación del taller con fines específicos de atender los problemas y conflictos desde un manejo práctico y donde los estudiantes fueron los protagonistas en dicha experiencia, la transformación en la percepción y aplicación de las habilidades para el manejo de problemas se reflejó en una comunicación más abierta y respetuosa entre ellos. En este sentido, la implementación práctica de estrategias específicas ha permitido que los participantes desarrollen habilidades para expresar sus preocupaciones de manera constructiva, generando un diálogo más efectivo, contribuyendo a la creación de un entorno escolar más armónico y propicio para el aprendizaje. Asimismo, la reducción de tensiones y la promoción de un abordaje más efectivo de los desafíos cotidianos crean un escenario propicio para el desarrollo integral de los estudiantes en el noveno grado 02 de la institución educativa. En la figura 9 se muestra un resumen de las experiencias compartidas por los estudiantes del grado noveno 02, respecto al taller sobre manejo de problemas y conflictos en el aula.

Figura 9

Experiencias de estudiantes sobre el taller manejo de problemas y conflictos



Nota: Elaboración propia.

El reconocimiento por parte de los estudiantes del grado noveno 02, tras su participación en el taller, de la existencia de diversas alternativas previas a los problemas, y cómo estas pueden tener un impacto positivo en la cohesión grupal y en el clima escolar, destaca como un elemento crucial en el desarrollo de habilidades de manejo de conflictos. Esta observación refleja la influencia positiva del taller en la percepción de los desafíos como oportunidades para el aprendizaje y el fortalecimiento de relaciones. Esta perspectiva coincide con el planteamiento de Merino (2021) quien sostiene que cuando los individuos son capaces de reconocer y emplear diversas estrategias ante situaciones conflictivas, se promueve no solo una resolución efectiva, sino también un sentido de responsabilidad y colaboración.

Este enfoque, alineado con la filosofía del taller, resalta la importancia de proporcionar a los estudiantes herramientas prácticas para afrontar los conflictos de manera positiva, contribuyendo

así a la mejora del clima escolar y al fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Como resultado de la intervención educativa a través del taller "Desarrollando Pensadores Críticos: Explorando perspectivas", se encontraron mejoras sustanciales en el pensamiento crítico de los estudiantes del noveno grado 02 de la institución educativa. Por lo que se reflejó un aumento significativo en la capacidad de los participantes para analizar información de manera reflexiva y cuestionar diversas perspectivas. Esta mejora fue evidenciada en la formulación más frecuente de preguntas críticas y en la capacidad de abordar problemas desde distintos ángulos, indicando un avance en el desarrollo del pensamiento crítico.

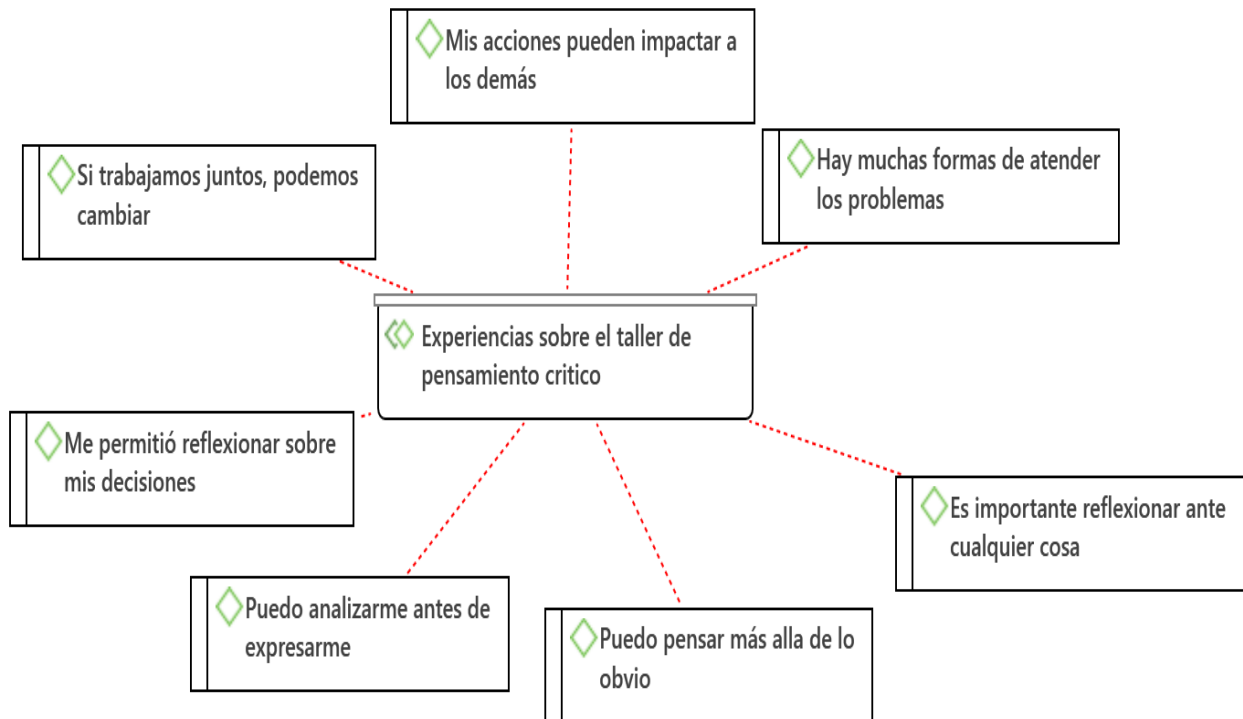
Además, se constató un cambio en la manera en que los estudiantes procesan la información. Es decir, posterior al taller, fueron capaces de evaluar diversas situaciones de manera más objetiva y fundamentada, mostrando una mayor habilidad para discernir entre distintas fuentes y perspectivas. Este resultado sugiere una mejora en la capacidad analítica y la toma de decisiones informadas, concordando con los postulados de Mindiola y Castro (2021), cuando mencionan que la transformación en la percepción y aplicación del pensamiento crítico se refleja en un aumento de la participación activa en discusiones y actividades que requieren análisis reflexivo. Los estudiantes demostraron una mayor disposición para expresar opiniones fundamentadas y para considerar argumentos divergentes, lo que gradualmente fue promoviendo un ambiente de aprendizaje más enriquecedor.

Los investigadores consideran que a pesar de la percepción positiva de los estudiantes del grado noveno 02 sobre la influencia del taller vinculado al desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico fue un avance significativo en la mejora del clima escolar y que además, este reconocimiento subraya la efectividad del taller en cultivar la capacidad de analizar, evaluar y abordar situaciones desde perspectivas diversas, es esencial enfatizar que, el pensamiento crítico es una habilidad que requiere práctica constante para su consolidación y mejora continua. Por lo tanto, esta perspectiva refleja la importancia de integrar el pensamiento crítico como una práctica regular en el proceso educativo, asegurando así que los estudiantes puedan aplicar y perfeccionar estas habilidades de manera consistente a lo largo de su trayectoria académica y más allá, sino que también contribuye a la formación integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar desafíos de manera crítica y constructiva en su entorno educativo y más allá. En la figura 10 se

muestra las experiencias de los estudiantes respecto al taller sobre el pensamiento crítico como habilidad tendiente a mejorar el clima escolar.

Figura 10

Experiencias de estudiantes sobre el taller de pensamiento crítico



Nota: Elaboración propia.

Los resultados conclusivos destacan la importancia de que los estudiantes del grado noveno 02 hayan reconocido aspectos fundamentales relacionados con la habilidad del pensamiento crítico, como la reflexión ante la toma de decisiones, el cuestionamiento de las acciones y el análisis frente a situaciones específicas. Estos indicios sugieren que el taller aplicado ha tenido un impacto positivo al cultivar estas habilidades en los estudiantes, contribuyendo a una mejora perceptible en la forma en que abordan y comprenden diversas situaciones en el entorno escolar.

No obstante, es crucial destacar que estos resultados positivos no garantizan un cambio permanente y asegurado en el pensamiento crítico de los estudiantes. La habilidad del pensamiento crítico requiere práctica constante y la aplicación progresiva de estas destrezas en

diversas situaciones para consolidarse plenamente. Así, mientras que el taller ha sido un paso significativo en la dirección correcta, se destaca la necesidad de continuar fomentando la práctica del pensamiento crítico como un proceso continuo en el desarrollo académico y personal de los estudiantes del grado noveno 02 de la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesa.

2.3.4. Análisis del cuarto objetivo específico

Durante el análisis de los talleres enfocados en el desarrollo de habilidades sociales, se identificaron varios temas y patrones recurrentes en las respuestas de los participantes. Estos temas proporcionan una perspectiva enriquecedora sobre la efectividad percibida de los talleres en las áreas de empatía, relaciones interpersonales, manejo de conflictos, comunicación asertiva y pensamiento crítico. En relación al primer taller, se evidenció un notorio avance en la capacidad de empatía de los estudiantes. Asimismo, se destacó su mejora significativa al comprender y compartir las experiencias de los demás, demostrando una mayor sensibilidad hacia las necesidades y emociones de sus compañeros. Del mismo modo, los comentarios sobre sus experiencias post taller, resaltaron el impacto positivo de los talleres en el desarrollo de habilidades empáticas, fortaleciendo así la conexión emocional y el entendimiento mutuo entre los participantes.

Por otra parte, taller de relaciones interpersonales reveló percepciones positivas entre los participantes, quienes expresaron una mayor apertura y disposición para construir relaciones sólidas. Los comentarios reflejaron la influencia positiva del taller en el fomento de un ambiente propicio para la conexión entre los estudiantes. La creación de un sentido de comunidad y apoyo mutuo en el grupo fue resaltada como un resultado tangible del taller. Los participantes reconocieron la importancia de construir lazos más allá de lo académico, destacando la formación de un ambiente que promueve la colaboración y la solidaridad. Estos hallazgos sugieren que el taller no solo ha mejorado las habilidades individuales para establecer relaciones, sino que también ha contribuido a la formación de un entorno escolar más cohesionado y enriquecedor para todos los participantes.

La evaluación del taller de manejo de problemas y conflictos reveló un impacto positivo en las habilidades de los participantes. Se observó una mejora significativa en la habilidad para abordar desacuerdos de manera constructiva, señalando un cambio positivo en la dinámica de resolución de conflictos. Los participantes destacaron la aplicación efectiva de estrategias aprendidas durante el taller, lo que demostró su capacidad para abordar y resolver conflictos de manera pacífica. Estos resultados sugieren que el taller ha dotado a los estudiantes con herramientas prácticas para gestionar las tensiones de manera constructiva, fomentando así un ambiente más armonioso y colaborativo en el entorno escolar.

La evaluación del taller de comunicación asertiva evidenció un impacto positivo en las habilidades comunicativas de los participantes. Se identificaron casos en los que los estudiantes expresaron sus opiniones de manera clara y respetuosa, reflejando una mejora en la habilidad para comunicar sus ideas de manera efectiva. La mayoría de los participantes destacó una comunicación más directa y eficaz en diversas situaciones, indicando la aplicación exitosa de las técnicas aprendidas en el taller. Estos resultados subrayan el impacto positivo del taller en el fortalecimiento de las habilidades de comunicación asertiva de los estudiantes, contribuyendo a un intercambio más claro y respetuoso de ideas en el entorno escolar.

La evaluación del taller de pensamiento crítico reveló cambios significativos en la mentalidad de los estudiantes. Se destacó que los estudiantes mencionaron un cambio en la forma de abordar problemas, evidenciando un pensamiento más analítico y reflexivo. Se observó un aumento notable en la capacidad de cuestionar situaciones, así como en la disposición para considerar múltiples perspectivas antes de llegar a conclusiones. Estos resultados indican que el taller ha tenido un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento crítico de los participantes, capacitándolos para enfrentar desafíos de manera más analítica y adoptar enfoques más holísticos en la resolución de problemas.

Por lo anterior, las experiencias vividas por los estudiantes, reflejan una percepción positiva de los talleres, indicando que han contribuido a un cambio positivo en las habilidades sociales de los estudiantes. Sin embargo, se resalta la necesidad de un enfoque continuo en la práctica de estas habilidades para su consolidación a largo plazo. Además, algunos estudiantes expresaron el deseo

de más oportunidades prácticas para aplicar estas habilidades en situaciones del mundo real. Estos hallazgos proporcionan una guía valiosa para ajustes y mejoras futuras en el diseño y la implementación de talleres similares.

3. Discusión

La evaluación integral de los talleres centrados en el desarrollo de habilidades sociales, proporcionó una visión matizada y alentadora sobre su impacto en los estudiantes del noveno grado 02 de la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesa. Los resultados reflejan un consenso general entre los estudiantes, quienes destacaron mejoras sustanciales en áreas clave como empatía, relaciones interpersonales, manejo de conflictos, comunicación asertiva y pensamiento crítico. Estos resultados, son consistentes con la idea de que el desarrollo de habilidades sociales contribuye significativamente al bienestar emocional y la adaptación positiva de los individuos (Ahumada y Orozco, 2019).

Bajo esta perspectiva, los hallazgos sugieren que los talleres han cultivado un cambio positivo en la dinámica social del grupo de estudiantes del grado noveno 02 de la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesa, promoviendo una mayor comprensión, colaboración y resolución constructiva de conflictos. Sin embargo, en atención a la advertencia Gómez y Muriel (2021) se resalta la importancia de considerar estos avances como un punto de partida, ya que el desarrollo continuo de estas habilidades requiere práctica sostenida y oportunidades recurrentes de aplicación en diversos contextos. En cuanto a la descripción del clima escolar, se encontró que la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar, se alinea con las características de un ambiente tóxico. Este análisis se basa en la perspectiva de Pérez y Puente (2022) quienes sostienen que los climas escolares tóxicos se caracterizan por la incapacidad de manejar eficazmente los conflictos, ya sea evitándolos o abordándolos de manera autoritaria, lo que contribuye a la persistencia y exacerbación de las tensiones.

En consonancia con las teorías de Pérez y Puente (2022) se argumenta que estas características del clima escolar tóxico ejercen una influencia significativa en el desarrollo académico,

emocional y social de los estudiantes. La falta de habilidades para afrontar conflictos de manera efectiva crea un entorno poco propicio para el aprendizaje y el bienestar general en la institución educativa, por lo que es importante señalar que el abordaje inadecuado de los conflictos, ya sea evitándolos o manejándolos de manera autoritaria, según las teorías mencionadas, genera una persistencia de tensiones que afectan negativamente la calidad del ambiente educativo. Este planteamiento es compartido por Ahumada y Orozco (2019) quienes explican que este fenómeno se traduce en un entorno poco saludable que obstaculiza el desarrollo integral de los estudiantes, afectando no solo su rendimiento académico, sino también su bienestar emocional y social.

Por otra parte, el diseño de los talleres tuvo fundamento en una exhaustiva revisión de la información recabada tanto a nivel observacional de campo, como en la parte de revisión de la literatura. Para lo cual, fueron relevantes las orientaciones de Corzo (2020) quien destaca la importancia de habilidades sociales específicas en contextos educativos similares al de la institución en estudio. Estos hallazgos han influido en la selección de habilidades sociales consideradas cruciales para abordar los desafíos identificados en el noveno grado 02 de la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana.

Por consiguiente, las habilidades sociales prioritarias para la intervención fueron la empatía, las relaciones interpersonales, la comunicación asertiva, el manejo de problemas y conflictos, y el pensamiento crítico. Esta elección se basó en la estrecha relación de estas habilidades con las problemáticas identificadas en la institución, respaldada por los argumentos y evidencias presentados por Corzo (2020). Desde esa perspectiva, el diseño de los talleres se fundamentó en una intervención personalizada y contextualizada, adaptada a las necesidades específicas de los estudiantes del noveno grado 02. Por lo que, el enfoque en estas habilidades no solo respondió a la imperiosa necesidad de mejorar el clima escolar, sino que también buscó proporcionar herramientas prácticas y aplicables a la realidad cotidiana de los estudiantes.

En este orden de ideas, estos talleres, representaron una contribución significativa a la construcción de un ambiente educativo favorable en el contexto de estudio. Esto se traduce en la promoción de la colaboración, el respeto mutuo y la resolución efectiva de conflictos, atendiendo

así a los resultados de la investigación y a la propuesta teórica de Corzo (2020). Desde ese escenario, esa iniciativa no solo ofreció una base teórica sólida, sino también una propuesta práctica destinada a mejorar de manera significativa y futura, la calidad del entorno educativo en la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana.

En relación a la implementación de los talleres, se observaron cambios notables en la disposición de los estudiantes para escuchar y comprender las perspectivas de los demás, así como un aumento en la disposición para ofrecer apoyo emocional. Este cambio, según Flórez y Prado (2021) se refleja en situaciones cotidianas donde los participantes muestran mayor sensibilidad hacia las emociones y necesidades de sus compañeros. Asimismo, se destaca por su eficacia al promover un mayor entendimiento y conexión emocional entre los estudiantes mediante estrategias específicas para cultivar la empatía. Según Perlado et al., (2021) este enfoque práctico proporciona oportunidades concretas para desarrollar y aplicar la empatía en situaciones de la vida real.

Estos hallazgos concuerdan con Gómez y Muriel (2021), quienes advierten que aunque la empatía puede ser internalizada como una habilidad arraigada en el comportamiento diario de los estudiantes, requiere práctica constante de ponerse en el lugar del otro y reflexionar sobre esas experiencias. Abellán y Delara (2020), sostienen que el fortalecimiento de las habilidades empáticas genera un impacto positivo en la dinámica social y emocional del grupo, contribuyendo a la creación de un ambiente escolar más compasivo y solidario, como mencionan González y Molero (2022). Además, se pudo conocer que los estudiantes fortalecieron otras habilidades tal como lo señala Según la explicación de Herrera et al., (2022) la disposición para enfrentar los conflictos denota una madurez emocional y la capacidad para gestionar las tensiones de manera productiva, lo que a su vez favorece el desarrollo positivo de las relaciones interpersonales.

Se evidenció un avance significativo en la capacidad de los estudiantes para expresar sus ideas de manera clara y respetuosa, generando una transformación positiva en el ambiente escolar. Estos hallazgos están alineados con la perspectiva de Jaramillo (2023) quien sostiene que, al fomentar la comunicación asertiva entre estudiantes, docentes y personal administrativo, se

establece un canal efectivo para resolver conflictos, compartir preocupaciones y promover la empatía. De manera similar, Peñafiel y García (2021) respaldan la idea de que la expresión directa y respetuosa de pensamientos contribuye a construir relaciones más sólidas y prevenir malentendidos, creando un entorno escolar propicio para la colaboración y el entendimiento mutuo.

Por otra parte, se constató una mejora en la capacidad analítica y en la toma de decisiones informadas, coincidiendo con las afirmaciones de Mindiola y Castro (2021) quienes indican que el cambio en la percepción y aplicación del pensamiento crítico se manifiesta en un aumento de la participación activa en discusiones y actividades que requieren análisis reflexivo. En consecuencia, los estudiantes exhibieron una mayor disposición para expresar opiniones fundamentadas y considerar argumentos divergentes, lo que gradualmente contribuyó a fomentar un ambiente de aprendizaje más enriquecedor.

En sentido complementario, se evidenció un descubrimiento significativo respaldado por Vargas et al., (2020) quienes señalan que la modificación en la percepción y aplicación de las habilidades de relaciones interpersonales conlleva a una comunicación más eficaz y a la capacidad de colaborar de manera efectiva. En consonancia con esto, los estudiantes exhibieron una disposición mejorada para tener en cuenta diversas opiniones y para buscar soluciones de manera conjunta, promoviendo de este modo un entorno escolar más armonioso y cooperativo. Según lo señalado por Martínez (2020) se identificó que el manejo efectivo de conflictos en el aula desempeña un papel crucial como factor contribuyente al establecimiento de un buen clima escolar. Abordar los conflictos de manera constructiva propicia un entorno que favorece la resolución pacífica de desacuerdos y tensiones. Este enfoque no solo colabora en la reducción de la hostilidad y la negatividad en el entorno escolar, sino que también fomenta un sentido de seguridad y bienestar entre los estudiantes.

4. Conclusiones

Tomando en consideración el análisis del tema estudiado, es posible inferir la existencia de un progreso evidente en la capacidad empática de los estudiantes. El cuál se soporta en una mejora significativa al comprender y compartir las experiencias de los demás, lo que indica una mayor sensibilidad hacia las necesidades y emociones de sus compañeros. Además, las experiencias post taller enfatizaron el impacto positivo de los talleres en el desarrollo de habilidades empáticas, fortaleciendo la conexión emocional y el entendimiento mutuo entre los participantes.

Un aspecto importante a considerar en la precisión de los hallazgos, ha sido la determinación de los alcances de los propósitos de este estudio se vio sustancialmente influenciada por la meticulosa metodología empleada para la selección de talleres. Este proceso garantizó que los talleres elegidos estuvieran alineados de manera precisa con las necesidades reales del contexto abordado. La rigurosidad en la elección de estos talleres no solo fortaleció la relevancia de la investigación, sino que también aseguró que las intervenciones propuestas fueran efectivas y significativas para abordar las cuestiones específicas del entorno estudiado.

Los talleres, implementados entre los estudiantes del grado noveno 02, representaron una respuesta efectiva y significativa frente a la problemática inicialmente planteada en el estudio. Estos no solo contribuyeron a mejorar el clima escolar abordando habilidades específicas como la empatía, la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales, el manejo de problemas y el pensamiento crítico, sino que también generaron beneficios adicionales en habilidades sociales complementarias, tales como la colaboración, la resolución de conflictos de manera constructiva, la escucha activa y la toma de perspectiva. En conjunto, los talleres se erigieron como una herramienta integral para fomentar la convivencia y mejorar diversos aspectos relevantes en la vida diaria de los estudiantes objeto de estudio.

Los estudiantes hicieron referencia a un cambio perceptible en la manera de abordar problemas, indicando un pensamiento más analítico y reflexivo. Se evidenció un aumento significativo en la capacidad de cuestionar situaciones y en la disposición para considerar múltiples perspectivas antes de llegar a conclusiones.

5. Recomendaciones

Desarrollar e implementar, desde la base del Proyecto Educativo Institucional (PEI), una guía o programas específicos diseñados y adaptados a programas, con particularidades que atiendan a las diferentes edades y niveles de los estudiantes, integrándolos de manera transversal en el currículo escolar y destinados a fortalecer la ética y los valores entre los estudiantes. Esta iniciativa implica una evaluación exhaustiva del clima escolar actual para identificar áreas de mejora, seguida de la definición de objetivos claros y alcanzables en relación con el fortalecimiento de la ética y los valores en la comunidad educativa.

Vincular de manera activa la participación y el respaldo de la comunidad en su conjunto para promover una mejora significativa en el clima escolar. Para ellos se deben establecer diálogos abiertos y continuos con los diferentes actores comunitarios, incluyendo padres, líderes locales, organizaciones cívicas y otros miembros relevantes. Permitiendo con esto, que la comunidad se apropie del sentido de pertenencia y compromiso con la institución educativa, lo que contribuye a crear un entorno escolar más inclusivo y solidario, y a la vez garantiza el respaldo de la comunidad frente a cualquier acción que por vía del manual de convivencia se deba ejecutar.

Implementar mecanismos de evaluación periódica que permitan medir el impacto de las acciones llevadas a cabo en colaboración con la comunidad. Estos mecanismos deben ser transparentes y participativos, involucrando tanto a los estudiantes como a los miembros del personal docente y administrativo. La recopilación y análisis de datos sobre el clima escolar y el rendimiento académico, junto con la retroalimentación de la comunidad, proporcionará información valiosa para identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias implementadas.

6. Referencias bibliográficas

- Abellán, L., & Delara, A. (2020). Autocontrol emocional y adquisición de habilidades sociales en estudiantes a través de terapias con animales. *EyS*, 19(1), 77-92. Obtenido de <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1685>
- Abreu, Y, Barrera, A., Breijo, T., & Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto. *MENDIVE Vol. 16 N° 4 (octubre-diciembre)*, 610-623. Obtenido de <https://www.studocu.com/bo/document/universidad-privada-san-francisco-de-asis/desarrollo-social/dialnet-el-proceso-de-ensenanzaaprendizaje-de-los-estudios-lingui-6622576/17659431>
- Ahumada, A., & Orozco, C. (2019). *Entrenamiento de habilidades sociales: una estrategia de intervención para el fortalecimiento de la convivencia escolar*. Barranquilla-Colombia. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5144/Entrenamiento%20de%20habilidades%20sociales%20una%20estrategia%20de%20intervenci%C3%B3n%20para%20el%20fortalecimiento%20de%20la%20convivencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Albert, M. (-H. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. México: McGraw-Hill.
- Álvarez, A., Gelvez, A., & Mosquera, J. (2020). Conflicto Escolar en la Educación Rural del Nororiente de Colombia. *Revista educativa de docentes*, 9(2). doi:<https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.135>
- Amaya, J. (2020). *Aplicación de talleres lúdicos: ventajas y beneficios en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes de Educación Básica Regular*. Obtenido de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/64950>
- Aquirre, G, Caffo, M., Galarza, K., Dueñas, H., & Rojas, W. (2022). Habilidades sociales y el clima escolar en una institución educativa pública de Lima. *Horizontes Rev. Inv. Cs. Edu. vol.6 no.26 La Paz dic. 2022*. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642022000501941&script=sci_arttext
- Aron, M., & Milicid, N. (2000). Climas Sociales Tóxicos y Climas Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Revista Psykhé*, 117-124. Obtenido de <https://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/index>

- Arteaga, A. (2020). Clima escolar en el aula, en estudiantes del 6° grado de una institución educativa pública del Callalo.
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/1e3eb8be-83da-4d74-b908-2ab1435c60de/content>
- Ascorra, A., Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 117-123. <https://www.psiucv.cl/shared-files/12702/?UNADECADEINVESTIGACION.pdf>
- Avendaño, I., Álvarez, A., Cardozo, A., Crissien, . (2018). *Convivencia escolar: una mirada al Caribe colombiano*. . Barranquilla: Universidad de la Costa.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. España.: Editorial Thomson S.A.
- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación Infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Madrid-España. Obtenido de <https://docta.ucm.es/handle/20.500.14352/21502>
- Basantes, E., Escobar, M., & Rodríguez, N. (2020). El uso del aprendizaje cooperativo como medio para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 5(3).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398409>
- Blández, J. (2000). *La investigación acción un reto para el profesorado: guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE Publicaciones.
https://books.google.com.co/books?id=IM75KnDZSxAC&pg=PA3&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Cabrales, Y Contreras, N Gonzalez L y Rodríguez, Y. (2017). *Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del caribe colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz*. Trabajo de grado, Universidad del Norte, Barranquilla. Recuperado el 18 de agosto de 2021.
<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7693/130308.pdf?sequence=1>

- Calderón, N., & Vera, J. (2022). La valoración de estudiantes acerca del clima escolar, convivencia y violencia en escuelas secundarias del noroeste de México. *Revista Electrónica Educare*, 26(3). doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.11>
- Camacho, N. (2021). La convivencia como potenciadora del clima en el aula de clases: Una visión fenomenológica. *Honoris Causa. Universidad de Yacambú-Venezuela. Revista de Investigación y Desarrollo Científico*. Vol. 13 N° 2, Julio-Diciembre 2021. Obtenido de <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/63/110>
- Campos, M. (2020). Clima escolar y libertad de expresión en adolescentes. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 214-243. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612020000100009&script=sci_arttext
- Carantón, I Arroyave, M Giraldo, E Jaramillo, V. (2020). Diferencias entre las representaciones conceptuales de diario pedagógico a niveles teórico, práctico e institucional. Obtenido de [https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6208/Cap%20VIII%20-%20Voces%20de%20las%20aulas.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=De%20acuerdo%20con%20Sanabria%20\(2002,67\)](https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6208/Cap%20VIII%20-%20Voces%20de%20las%20aulas.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=De%20acuerdo%20con%20Sanabria%20(2002,67)).
- Corzo, Y. (2020). *Fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños de transición a través de una propuesta pedagógica en una institución pública de la ciudad de Bucaramanga*. Obtenido de <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/12087>
- Cumbre Mundial de Innovación para la Educación. (2013). *Aprender a convivir, eje del debate sobre educación UNESCO-WISE en Doha. Qatar*. <https://mail.google.com/mail/u/1/?ogbl#inbox/FMfcgzGtwMVWpHKWmzRrDCCjrwrqWGzm>
- De León, G. (2020). El clima escolar y su implicación en la buena convivencia educativa. *UCE ciencia*, 8(3). Obtenido de <http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/203>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Dugarte, A. (2006). Repensar en la investigación educativa de la nueva era. *Ciencias de la Educación*, 99-108.

- errera, M., Romera, E., & Ortega, R. (2022). ¡Todo bien! El reto de mejorar las relaciones interpersonales en adolescentes escolarizados colombianos. *Redipe*, 11(1). doi: <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1655>
- Estévez, A., Paredes, R., Calcina, C., & Yapuchura, C. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. *Comuni@cción vol.11 no.1 Puno ene./jun 2020*. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682020000100016&script=sci_arttext&tlng=pt
- Fernández, G. (2020). El Clima de relaciones interpersonales existentes para el aprendizaje en el aula de estudiantes de la Ciudad de Pilar, año 2019-2020. *Ciencia Latina*, 4(2). doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.192
- Fernández, M. (2021). Estilos de comunicación para abordar los conflictos en el aula de clase. *Criterios*, 18(2). doi: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/28.2-art2>
- Fierro, C y Carbajal, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1. doi:10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*. Vol 18 N° 1. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1486/980>
- Flick, U. (19 de mayo de 2020). *Investigalia*. Obtenido de Entrevistas semiestructuradas en investigación cualitativa <https://investigaliacr.com/investigacion/entrevistas-semiestructuradas-en-investigacion-cualitativa-entrevista-focalizada-y-entrevista-semiestandarizada/>
- Flores, E., García, M., Calsina, W, & Yapuchura, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno. *Comuni@cción vol.7 no.2 Puno jul./dic. 2016*. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000200001#:~:text=Existen%20tres%20tipos%20de%20elementos,tono%2C%20velocidad%2C%20etc.\)](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000200001#:~:text=Existen%20tres%20tipos%20de%20elementos,tono%2C%20velocidad%2C%20etc.))
- Flórez, A., & Prado, M. (2021). Habilidades sociales para la vida: empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes escolarizados. *InvestigiumIRE*, 12(2). Obtenido de <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.221202.02>

- Fuentes, S., & Molina, N. (s.f.). Trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar. *UNIMAR*. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ART12%20(1).pdf
- Gandhi, M. (2013). *No hay camino para la paz, la paz es el camino*. Bogotá-Colombia: Bogotá, D.C. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/28773-1.pdf
- Giraldo, S., & Serrano, M. (2021). Ambiente escolar y su importancia en la calidad educativa: una perspectiva neuropedagógica. *Educación y Humanismo*, 23(40). doi:<https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.4130>
- Gómez, A., & Muriel, D. (2021). *Empatía y asertividad como habilidades sociales para fortalecer la convivencia escolar*. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3494>
- Gómez, S. (2012). *Metodología de la investigación*. México.: Ma. Eugenia Buendía López. Red Tercer Milenio. https://www.academia.edu/35808506/Metodologia_de_la_investigacion_Sergio_Gomez_Bastar_1_
- Gómez, V. (2019). *El clima escolar desde la perspectiva de los estudiantes y docentes de los grados 11°*. Medellín-Colombia. https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6257/T_ME_312.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Gómez, V. (2019). *El clima escolar desde la perspectiva de los estudiantes y docentes de los grados 11° de la I.E. Santa Gema, Buriticá, Antioquía, Colombia*. Medellín-Colombia. https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6257/T_ME_312.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- González, A., & Molero, M. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 15(1), 113-123. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8438513>
- Graves, B. (2000). *Political Discourse. Theories of Colonialism and Postcolonialism: Deconstruction*. Brown University. Recuperado el 13 de julio de 2021, de <http://staff.uny.ac.id/sites/default/files/pendidikan/else-liliani-ssmhum/postcolonialstudiesthekeyconceptsrouledgekeyguides.pdf>

- Gutiérrez, D y Pérez, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 1, enero-junio, 63-81. Recuperado el 16 de mayo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401004.pdf>
- Gutiérrez, M. (2019). “Método” de investigación etnográfica: observación participante. Obtenido de <https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2019/05/m%C3%A9todo-de-observaci%C3%B3n-etnogr%C3%A1fica-observaci%C3%B3n-participante.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C, & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: MCGRAW-HILL INTERAMERICANAL.
- Herrera, K., & Rico, R. (2014). El Clima Escolar Como Elemento Fundamental de la Convivencia en la Escuela. Escenarios. doi:<https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>
- Herrero, A. (2022). *Habilidades sociales*. Trabajo de grado, Segovia. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/54249/TFG-B.%201815.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Herrero, A. (2022). Las habilidades sociales. Aprendizaje de la asertividad y autogestión emocional. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/54249/TFG-B.%201815.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hirschi, T. (1969). *Causas de la delincuencia*. Berkeley: University of California.
- Hurtado, A. (2020). *Fortalecimiento del clima de aula mediante actividades virtuales para el desarrollo de competencias socioemocionales*. Buenaventura-Colombia. <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/29b36b60-bf1a-4f7e-b941-592301512c1b/content>
- Ibarra, M. (2020). *Las habilidades sociales desde la tipología de Goldstein: un análisis psicosocial en niños de 6 A 8 años en la ciudad de Victoria de Durango*. México. <http://repositorio.ujed.mx/jspui/bitstream/123456789/66/1/Tesis%20Las%20habilidades%20sociales%20desde%20la%20tipolog%C3%ADa%20de%20goldstein%20un%20an%C3%A1lisis%20psicosocial%20en%20ni%C3%B1os%20de%206%20a%208%20a%C3%B1os.pdf>
- Jaramillo, D. (2023). *Comunicación asertiva y clima escolar en estudiantes del VI ciclo de una institución educativa pública de Nuevo Progreso 2023*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/124544>

- Liccardi, G. (2021). *Intimidación, cyberbullying y gestión de emociones en escolares sicilianos de educación primaria*. Universidad de Murcia. Obtenido de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/112123>
- López, E. (2021). *El clima escolar para la convivencia: un constructo teórico desde la perspectiva de los actores educativos*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Experimental Pedagógica Libertador, Mates, Colombia.
- Manual de Convivencia Escolar I.E. Oswaldo Quintana Quintana. (2023). *Manual de Convivencia escolar*.
- Marín, R., Guzman, I., Márquez, A., & Peña, M. (2013). La evaluación de competencias docentes en el modelo DECA: Anclajes teóricos. *Formación Universitaria*, 6(6), 41-54. Retrieved febrero 4, 2020, from <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373534463005.pdf>
- Martínez, D. (2020). La mediación como estrategia de resolución de conflictos pacífica en el ámbito escolar. *Educaré*, 24(1). doi:<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1276>
- Martínez, V. (2005). *Podemos Hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11 M*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica*. Recuperado el 06 de junio de 2022, de https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Mejía, G., & Londoño, C. (2021). Las Relaciones Interpersonales en Contextos Educativos Diversos: estudio de casos. *Uniminuto*, 6(21). Obtenido de <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/2456>
- Mejía, J. (2019). *Aula de paz*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Merino, M. (2021). La mediación escolar: alternativa para la resolución de conflictos. *Cognosis*, 6(2). doi: <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i2.2669>
- Mindiola, I., & Castro, J. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través de foros de discusión asincrónicos con estudiantes de 8° grado. *Unimar*, 39(1). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8083694>
- Miranda, S. y. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la*

- investigación y el desarrollo educativo. Vol. 11, Núm. 21 Julio - Diciembre. Obtenido de file:///D:/Downloads/717-Texto%20del%20art%C3%83_culo-6100-3-10-20210205.pdf*
- Monjas, M. (2021). *Programa de relaciones positivas (PRP): promoción de competencias socioemocionales*. Pirámide. 1era. Edición.
- Monjas, M. (s/f). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Editorial CEPE. Undécima edición. Obtenido de <https://www.editorialcepe.es/wp-content/uploads/2010/12/9788478692330.pdf>
- Muñoz U y Moscarella, A. (2021). *Estudio de caso: perspectiva psicosocial y teorías integradoras de Elliot a la luz de un caso de reinserción en Barranquilla*. Obtenido de <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/7935>
- Niño, V. M. (2021). *Metodología de la Investigación, Diseño, ejecución e informe*. ediciones de la U
doi:https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=WCwaEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=ni%C3%B1o+rojas+&ots=pfzlya-cYH&sig=YjbesHyMvqKe_0-dcj5BvBniWII#v=onepage&q=ni%C3%B1o%20rojas&f=false
- Ojeda, J; Quintero, J y Machado, I. (2012). La ética en la investigación. *Telos, vol. 9, núm. 2, mayo-agosto, 345-357*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/993/99318750010.pdf>
- Organización Internacional para las migraciones . (2013). *Violencia Intrafamiliar, sexual y comunitaria en el contextual del desplazamiento forzado*. Bogotá. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/violencia-intrafamiliar-sexual-desplazamiento-forzado.pdf>
- Padilla, O. (2020). *Programa de intervención pedagógica para mejorar el clima escolar en una institución educativa privada de Lima*. Obtenido de <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/5ff843e3-be3d-4282-bf83-5c6d1995e72a>
- Parra, I. (2022). Tecnología educativa y enfoque sociocrítico en enseñanza de la historia. ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos? *Revista Dialnet*. Recuperado el 9 de 6 de 2022, de <file:///D:/Downloads/Dialnet-TecnologiaEducativaYEnfoqueSociocriticoEnEnsenanza-8399050.pdf>

- Patricio, M, Maia, F., & Bezerra, C. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, vol. 19, núm. 2, 17-38. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339643529001>
- Peñañiel, D., & García, G. (2021). La efectividad de la comunicación asertiva en la gestión Educativa del Colegio de Bachillerato Técnico “Simón Bolívar”. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(1). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7897393>
- Pérez, D., & Puente, A., (2022). Clima Escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción. Revista UPTC*.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/13933/11599
- Pérez, D., & Puentes, A. (2022). Clima Escolar: Conceptualización y variables. *Revista pensamiento y acción*(32). doi:<https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933>
- Perez, J., Alcalá, M., Carrillo, M., & Arellano, W. (2022). Clima escolar familiar y su relación con el rendimiento académico. *Revista de ciencias sociales*, 28(6), 110-125. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8598045>
- Perlado , I., Torrego, J., & Muñoz, Y. (2021). Habilidades Sociales y Aprendizaje Cooperativo el la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Específicas. *Revista Brasileña de Educación Especial*. doi:<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0066>
- Pinzón, D., Vargas, N., & Dallén, P. (2023). Tejiendo redes de conexión: la pedagogía de la empatía como estrategia didáctica para el aprendizaje y la motivación escolar, estudio desarrollado en la institución educativa técnico integrado de Trinidad-Casanare, Colombia. *Ciencia Latina*, 7(3). doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6562
- Piñero, M. y. (2015). Aprender-hacer investigación en la formación docente desde la mirada de los estudiantes de la upel ipb. *Revista de Postgrado FACE-UC. Vol. 9 N° 16. Enero-Junio*, 177-217. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj16/art10.pdf>
- Ramírez, J., & Tesén, J. (2022). Las relaciones interpersonales y la calidad educativa. *TecnoHumanismo*, 2(22). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8356012>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *INIFE 23(1)*. Obtenido de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística. Prácticas de escritura*. Córdoba, Argentina: Brujas.

- Restrepo. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*. Número 42. .
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, núm. 7, 45-55.
- Riascos, A. (2022). *Diseño de una estrategia lúdico-pedagógica para fomentar la comunicación asertiva en los estudiantes del grado cuarto de la I.E. Dos Quebradas, López de Micay-Cauca*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11371/5514>
- Rivera, G. (2022). *Clima escolar: el cimiento de la educación de calidad*. Obtenido de <https://www.lucaedu.com/clima-escolar/>
- Roca. (2014). *Opiniones como mejorar tus habilidades sociales: programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. España: ACDE. 4ta. edición.
- Rodríguez, B. (2021). *Habilidades sociales: qué son, tipos, listado y ejemplos*. Obtenido de <https://www.psicologia-online.com/habilidades-sociales-que-son-tipos-listado-y-ejemplos-4587.html>
- Rodríguez, E., Moya, M., & Rodríguez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(3). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>
- Rodríguez, M. (s.f). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. Obtenido de https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf
- Ruiz, G. (2021). *El clima escolar como eje fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa*. Obtenido de <http://portal.amelica.org/ameli/journal/326/3263195003/html/>
- Sacristán, J. (1992). Reformas educativas utopía, retórica y práctica. *Dialnet*, 62-68. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35508>
- Sebastian, Y y Puentes, A. (2022). Clima Escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción*.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/13933/11599#content/contributor_reference_1

- Skolimowski, H. (2016). *Mente participativa, La Una nueva teoría del Universo y del conocimiento*. Atlanta. Obtenido de https://pendulo.com/libro/mente-participativa-la_335517
- Tello, F Verástegui, E y Rosales, Y. (2016). *El saber y el hacer de la investigación acción pedagógica*. Perú.
<https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/1192/libro%20IAP%20de%20junio%20de%202016-LISTOcc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres, A. (2018). *La promoción y la prevención en la institución educativa Itaguí como estrategia para fortalecer la convivencia escolar*. Trabajo de grado. , Universidad de Antioquia, Antioquia. Recuperado el 16 de mayo de 2021, de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12407/1/TorresAdalgiza_2018_PromocionPrevencionInstitucion.pdf
- Trevino, E., Place, K., & Gempp, R. (2013). Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243050>
- UNED. (2013). *UNED ¿Diario Oficial. Colombia. Qué son las estrategias didácticas? CIDREB*, 3. Obtenido de https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf
- UNESCO. (2007). *Informe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Universidad de Cartagena. (2018). *La iniciativa para erradicar el acoso escolar*. Recuperado el abril de 04 de 2019, https://caracol.com.co/radio/2019/02/18/nacional/1550530053_239958.html
- Vargas, K., Yana, M., Pérez, K., Chura, W., & Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Innova Educación*, 2(2). doi: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 155-165.
- Yudkin, A. (2014). Educar para la convivencia escolar y la paz. Principios y prácticas de esperanza y acción compartida. *Ra Ximhai*, 10(2), 19-45. Recuperado el 4 de 2 de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46131266001.pdf>

7. Anexos

Anexo A. Consentimiento informado del rector

Valledupar, 01 de agosto de 2023.

Ciudadano: Rector Adolfo León González Ramírez
Institución educativa Oswaldo Quintana Quintana
Reciba un cordial saludo.

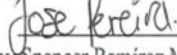
En el marco de la investigación titulada: Desarrollo de talleres basados en habilidades sociales para el fortalecimiento del clima escolar en estudiantes del grado noveno de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar, como requisito para optar al título de Magister Pedagogía; como investigadores deseamos realizar las fases del trabajo de campo con la aplicación de la propuesta a los estudiantes de noveno grado. Para ello solicito de la manera más comedida su valiosa colaboración a fin de autorizar la observación en el aula de clase y la aplicación de instrumentos de recolección de la información a docentes y estudiantes.

La participación de los estudiantes y docentes de la investigación no representa por ningún motivo un riesgo biológico, moral o ético. La información que se suministre al respecto aportará significativamente no sólo el desarrollo del estudio, sino también al fortalecimiento de las habilidades sociales en el clima escolar. El trabajo de campo y la aplicación de la propuesta y de los instrumentos de recolección de la información tendrá lugar a partir de 15 de agosto hasta el 15 de septiembre del 2023, sin que esto afecte el normal desarrollo de las clases.

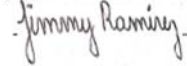
Expreso mi agradecimiento por su apoyo en este proceso.

Atentamente

José Julio Poseira Mendoza



Jimmy Spencer Ramirez Martinez

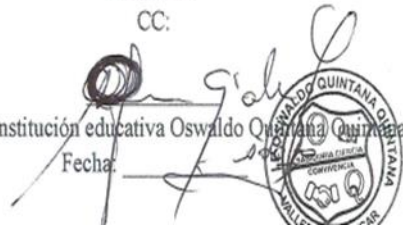


Recibido:

CC:

Rector (a) Institución educativa Oswaldo Quintana Quintana

Fecha:



Anexo B. Validación del especialista 1

Nombre: Aris Pumarejo

Cargo: Docente Formación: Licenciada en Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana y Magister en Pedagogía

1. Valoración global del conjunto de preguntas del instrumento

MUY BIEN BIEN REGULAR MAL

2. Considera que están expresadas con claridad las variantes del estudio: SI NO

3. La longitud del instrumento es: EXCESIVA ADECUADA CORTA

4. Las preguntas están categorizadas: BIEN REGULAR MAL

5. El número de ítems asignados a cada variable es el adecuado: SI NO

6. Es necesario añadir nuevas preguntas: SI NO

7. En caso de creer que es necesario añadir algún otro ítem diga cuales: _____

8. En caso de creer que hay que suprimir ítems diga cuales: _____

9. El lenguaje expresado en el instrumento es claro: SI NO

10. Las preguntas están expresadas con precisión: SI NO

11. Indique descriptores básicos que encuentran en este instrumento: Los descriptores básicos están organizados de tal forma que los instrumentos observados, entrevista y diario pedagógico permiten obtener información de primera mano sobre el desarrollo de talleres basados en habilidades sociales para el fortalecimiento del clima escolar en estudiantes del grado noveno de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar

12. Representa las categorías y subcategorías: habilidades sociales y el clima escolar.

13. Haga por favor un comentario del instrumento: Los instrumentos están diseñados de forma clara y precisa para recoger los datos necesarios para los efectos investigativos

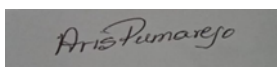
Anexo C. Constancia de Validación 1

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Aris Matilde Pumarejo Caballero identificada con la Cédula de Ciudadanía 36592103 de Valledupar, por medio de la presente hago constar que revisé y por lo tanto VALIDO, los instrumentos presentados por **José Julio Pereira Mendoza y Jimmy Spencer Ramírez Martínez**, cursante de la maestría en Pedagogía, en la Universidad Mariana, como parte de su trabajo de investigación titulado: Desarrollo de talleres basados en habilidades sociales para el fortalecimiento del clima escolar en estudiantes del grado noveno de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar

La presente constancia se firma en Valledupar a los 30 días del mes de julio de 2023.

Atentamente,



Firma del Experto

Anexo D. Validación del especialista 2

NOMBRE: Gladys Perozo

CARGO: Docente

FORMACIÓN: Licenciada en Educación Cultural Magister en Administración de la Educación Básica. Dr. en Innovaciones Educativas

1. Valoración global del conjunto de preguntas del instrumento

<input checked="" type="checkbox"/> MUY BIEN	<input type="checkbox"/> BIEN	<input type="checkbox"/> REGULAR	<input type="checkbox"/> MAL
--	-------------------------------	----------------------------------	------------------------------

1. Considera que están expresadas con claridad las variantes del estudio:

<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
--	-----------------------------

2. La longitud del instrumento es:

<input type="checkbox"/> EXCESIVA	<input checked="" type="checkbox"/> ADECUADA	<input type="checkbox"/> CORTA
-----------------------------------	--	--------------------------------

3. Las preguntas están categorizadas

<input checked="" type="checkbox"/> BIEN	<input type="checkbox"/> REGULAR	<input type="checkbox"/> MAL
--	----------------------------------	------------------------------

4. El número de ítems asignados a cada variable es el adecuado

<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
--	-----------------------------

5. Es necesario añadir nuevas preguntas

<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO
-----------------------------	--

6. En caso de creer que es necesario añadir algún otro ítem diga cuales:

7. En caso de creer que hay que suprimir ítems diga cuales

8. El lenguaje expresado en el instrumento es claro

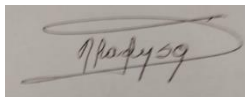
<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
--	-----------------------------

9. Las preguntas están expresadas con precisión

<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
--	-----------------------------

11. Indique descriptores básicos que encuentran en este instrumento:

Los descriptores básicos están organizados de tal forma que los instrumentos observados, entrevista semiestructurada y diario pedagógico permiten obtener información de primera mano sobre el desarrollo de talleres basados en habilidades sociales para el fortalecimiento del clima escolar en estudiantes del grado noveno de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar



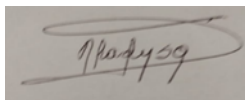
Nombre: Gladys Perozo
C: 7742907

Nota. Elaboración propia.

Anexo E. Constancia de Validación 2

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Gladys Perozo identificada con la Cédula 7742907, por medio de la presente hago constar que revisé y por lo tanto VALIDO, los instrumentos presentados por **José Julio Pereira Mendoza y Jimmy Spencer Ramírez Martínez**, cursante de la maestría en Pedagogía, en la Universidad Mariana, como parte de su trabajo de investigación titulado: Desarrollo de talleres basados en habilidades sociales para el fortalecimiento del clima escolar en estudiantes del grado noveno de la institución educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar



Nombre: Gladys Perozo
C: 7742907

Anexo F. Instrumento de Diagnóstico

Entrevista semiestructurada

TEMÁTICAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS
Subcategoría: Clima escolar en los procesos de interacción Climas nutritivos y tóxicos	1. ¿Sientes que son reconocidos tus logros en el aula de clases?	
	2. ¿Sientes que eres valorado de forma positiva?	
Subcategoría Componentes del clima escolar ambiente en el aula y las relaciones sociales	1. Describe cómo es el clima en el aula de clases	
	2. Describe las estrategias como maneja tu profesor en los conflictos en el aula.	
	3. ¿Tu profesor les ha compartido el manual de convivencia de la institución educativa?	
	4. ¿De qué manera se promueve la convivencia escolar desde el aula?	

Nota. Elaboración propia.

Anexo G. Diario Pedagógico

Diario de campo	
Grado	
Aprendizaje.	
Lugar	
Objetivo de la actividad	
Investigador	
Desarrollo de la actividad	
Descripción de la actividad realizada	
Descripción detallada de lo observado	
Análisis e interpretación de lo observado	

Nota. Elaboración propia.

Anexo H. Evidencias Fotográficas



Nota. Elaboración propia.



Anexo I. Entrevista Semiestructurada a Docentes

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA EL FORTALECIMIENTO DEL CLIMA ESCOLAR

Guión de entrevista semi estructurada

Objetivo: Investigar la percepción de los docentes de la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar, Cesar, sobre el clima escolar propiciado por los estudiantes del grado noveno 02, con el fin de identificar áreas de mejora y diseñar estrategias efectivas para el desarrollo de habilidades sociales que fortalezcan dicho clima en el contexto educativo.

Entrevistador (a): _____

Entrevistado (a): _____

Cargo: _____

Fecha: ____/____/____

Tiempo aproximado: 15 minutos a 20 minutos.

Recursos de análisis: Guía de la entrevista, audio, video, grabadora, cámara (otros)

Preguntas.

1. ¿Cómo percibe el clima escolar en la institución?

2. ¿Cómo describiría la calidad de las interacciones entre estudiantes y el ambiente general en el aula, basándose en su experiencia docente?

3. ¿Cuáles considera usted que son los principales descriptores del clima escolar en el grado noveno 02 de esta institución?

4. ¿Cuáles cree usted que serían las habilidades sociales más urgentes de atender en razón de mejorar el clima escolar en los estudiantes del grado noveno 02

Nota. Elaboración propia.