

## **Competencias socioemocionales en primaria: una experiencia de intervención en el aula<sup>1</sup>**

Heilbron Restrepo, Katherine<sup>2</sup> y Gómez-González, Martha-Lucia<sup>3</sup>

### **Resumen**

Las cifras mundiales de niños expuestos a la violencia en ambientes escolares motivan los esfuerzos por desarrollar intervenciones que desarrollen habilidades y competencias que se constituyan en factores de protección y prevengan el involucramiento en situaciones de agresión. Este estudio reporta la experiencia de intervención en una institución educativa con la implementación ajustada del programa Aulas en Paz que se desarrolló con niños de los grados segundo y tercero de primaria. Los resultados permiten identificar que, a pesar de los factores contextuales limitantes, los niños lograron aprendizajes y mejoraron sus interacciones en el aula lo que fortaleció el clima escolar.

**Palabras clave:** Competencias socioemocionales, prevención, acoso escolar, evaluación.

### **Abstract**

The global numbers of children exposed to violence in school environments motivate efforts to develop interventions that develop skills and competencies that constitute protective factors and prevent involvement in aggressive situations. This study reports the intervention experience in an educational institution with the adjusted implementation of the Classrooms in Peace program that was developed with children in the second and third grades of primary school. The results allow us to identify that, despite the limiting contextual factors, the children achieved learning

---

<sup>1</sup> Producto derivado del proyecto de mayor cuantía "Escuelas para la vida fase 2" financiado por el Sistema de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente

<sup>2</sup> Auxiliar de investigación, Estudiante Programa de Psicología, Universidad Católica de Oriente, Rionegro-Antioquia, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2148-7416>.  
[https://scholar.google.es/citations?view\\_op=new\\_articles&hl=es&imq=KATHERINE+HEILBRON#](https://scholar.google.es/citations?view_op=new_articles&hl=es&imq=KATHERINE+HEILBRON#). Correo-e: [katherine.heilbron7355@soyuco.edu.co](mailto:katherine.heilbron7355@soyuco.edu.co)

<sup>3</sup> Doctora en Psicología, Docente de planta-Programa de Psicología Universidad Católica de Oriente, Rionegro-Antioquia, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2932-3431>.  
<https://scholar.google.com/citations?user=cMTUKvYAAAAJ&hl=es&authuser=1>. Contacto principal: [mlgomez@uco.edu.co](mailto:mlgomez@uco.edu.co), correo postal: Sector 3, carrera 46 N. 40B-50. Rionegro-Antioquia, Colombia

and improved their interactions in the classroom, which strengthened the school climate.

**Keywords:** Socio-emotional competencies, prevention, bullying, evaluation.

## Introducción

Las cifras mundiales y locales de niños expuestos a la violencia en la escuela, de acuerdo con la UNESCO (2017), puede acercarse a los 246 millones, lo que implica la necesidad de promover experiencias que conduzcan a la garantía de su seguridad y a la creación de ambientes sanos y protectores de sus derechos.

Para autores como Černi et al. (2014), Fike et al. (2019) Polanin et al., (2020), Zarba et al. (2018) muestran que la prevención en estos ambientes puede evitar consecuencias derivadas de este tipo de violencias como el bajo desempeño académico, problemas en la salud mental o involucramiento en grupos delincuenciales.

Una de las estrategias de prevención que se ha usado es la integración de las competencias socioemocionales en las actividades de la escuela, pues predice las relaciones entre pares y la adaptación escolar en otros contextos, situaciones y a lo largo de la vida (Lee et al., 2022). Las competencias socioemocionales favorecen el autoconocimiento, el manejo de emociones, pensar en el proyecto de vida, fortalecer las relaciones interpersonales, gestionar la toma de decisiones, disminuir la agresión y mejorar la autoestima (Mejía et al., 2017)

Algunos estudios muestran el vínculo de las competencias socioemocionales en varios aspectos de la vida, como los académicos y relacionales, entre otros. Suarez y Castro (2022) analizaron analizar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y su relación con el rendimiento escolar. Los resultados muestran una relación significativa entre las variables y deja como conclusión que no solo es importante invertir en programas de reforzamiento pedagógico, sino también en programas de intervención de competencias socioemocionales, desarrollo personal, inteligencia emocional, dado los beneficios asociados a estas capacidades.

En este sentido, Llorent, et al. (2020) investigaron si las competencias socioemocionales y la empatía, predecían a la competencia lingüística en la educación primaria teniendo en cuenta las características socioeducativas de los estudiantes con diversidades culturales como de la comunidad gitana e inmigrantes. En los resultados se encontró que la competencia de alfabetización estaba

significativamente relacionada con una alta puntuación en competencias sociales y emocionales. La alta autoconciencia estaba relacionada con la alta competencia de alfabetización y sus tres factores. La empatía cognitiva y empatía afectiva estaban relacionadas con la alta competencia de alfabetización y sus tres factores, aunque la alta empatía cognitiva sólo estaba relacionada con la escritura. Este estudio corrobora los vínculos existentes entre la competencia de alfabetización, las competencias socioemocionales y la empatía en la educación primaria.

En un estudio similar, Martínez et al. (2023) analizaron si había diferencias en el nivel de empatía en función del rol de los participantes en situaciones de acoso escolar (víctima y acosador) y del sexo de la persona a quien va dirigida la acción empática y de quien la ejerce. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de empatía entre agresores y víctimas, ambos tipos de participantes presentan un índice de empatía más bajo que la media grupal.

En cuanto al rol del agresor, los resultados muestran niveles bajos de empatía, más bajos que los de las víctimas. En cuanto a diferencias entre empatía y sexo, se encontró que entre chicas y chicos existen diferencias significativas en el nivel de empatía, donde las niñas mostraron un índice de empatía mayor al de la media, por el contrario, los chicos mostraron un tamaño de efecto pequeño medio. Por otro lado, se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, ya que ellas muestran una actitud más empática hacia otras niñas, que hacia los niños; en los niños no hubo diferencias significativas en este caso. Estos resultados muestran la necesidad de implementar programas de prevención que estimulen competencias emocionales que faciliten el manejo constructivo de problemas o conflictos (Martínez et al., 2023).

Por otro lado, Martínez y Valiente (2020) analizaron las relaciones que hay entre las variables de ajuste personal y las conductas disruptivas en la escuela. Este estudio corrobora que un nivel alto de autoestima se asocia con un mejor ajuste psicológico, y menos problemas comportamentales. Los autores recomiendan que cada institución diseñe programas adaptados a sus necesidades para trabajar las habilidades socioemocionales con actividades centradas en autoestima, empatía, asertividad y habilidades de interacción y de autoafirmación, proporcionando herramientas para la resolución de problemas, así mejorar el autocontrol y prevenir la violencia.

Teniendo en cuenta estos estudios, los programas educativos para mejorar las habilidades socioemocionales en todas las edades y grupos étnicos culturales podrían mejorar las habilidades académicas y lingüísticas (Llorent et al., 2020).

En esta línea, Salas y Alcaide (2022) examinaron el efecto de un programa de inteligencia emocional en las competencias socioemocionales y la convivencia escolar en la educación infantil. Los resultados revelaron que los estudiantes del grupo experimental mejoraron la comunicación con los adultos de referencia, recurren a los profesores cuando hay algún problema y se comunican más con sus familias. Además, solicitan ayuda tanto del profesor como de sus familias en el caso donde algún compañero lo necesite, demostrando un desarrollo de empatía y otras competencias sociales que son necesarias para la buena relación.

También se observó que los comportamientos agresivos relacionados con el acoso escolar se presenta una mejora significativa en el grupo experimental con respecto al control, en el hecho de esconder y quitar cosas a los compañeros, el no insultar, ni pegar, ni empujar, el permitirse jugar con los demás compañeros, mejorando a su vez las competencias sociales, y mejora del comportamiento de los niños en casa, con muestras de interacción más sociable, expresan las emociones de manera constructiva, menos conductas violentas y resuelven mejor la situaciones conflictivas (Salas y Alcaide, 2022).

Algo similar se encontró en el estudio de Richart (2021) quien implemento un programa para la disminución de agresión basado en el modelo de inteligencia emocional de Reuven Bar-On. Los resultados mostraron que el grupo experimental aumenta su grado de relación grupal, tiene una disminución en la regularidad con las que se producen conductas de agresión observadas por los alumnos, contrario a lo observado en el grupo control. Todo esto evidencia la eficacia del programa para la prevención de acoso escolar a partir del manejo de variables emocionales.

Almaraz, et al. (2019) también evaluaron la efectividad de un programa de habilidades sociales para prevenir la agresión y el acoso escolar. Los resultados muestran que, con respecto a las variables de violencia y acoso, se observó una disminución de la conducta agresiva en los niños del grupo experimental. Así mismo, los maestros reportaron que los niños aprendieron a resolver problemas y a recurrir a los maestros en situaciones de agresión, mejoraron la asertividad e interacción entre compañeros, más aceptación hacia los compañeros y aumento de autoestima.

Otro estudio que muestra la necesidad de implementar diferentes programas de prevención y así poder generar un mejor clima escolar y convivencia, fue llevado a cabo por Aguilar, et al. (2021) quienes evaluaron la efectividad de un programa de intervención en la educación primaria para mejorar el clima escolar. Los análisis verificaron, en algunas de las dimensiones, diferencias antes y después de la intervención. Las dimensiones en las que se vieron cambios tras la propuesta de intervención fueron la relación social, respeto-responsabilidad, autoestima victimización-agresión. Con los resultados se concluye que la intervención fue positiva para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes que participaron y mejoró el clima escolar.

Tur-Porcar, et al. (2021) analizaron el impacto de un programa de educación socioemocional sobre la agresividad y la inestabilidad emocional en la infancia. El grupo experimental mostró una diferencia significativa entre la fase previa y posterior al programa, mostrando que después de la aplicación del programa, la inestabilidad emocional y la agresividad fueron significativamente menores, lo que no se observó en el grupo control. Los resultados muestran efectividad en la aplicación del programa, al confirmar una disminución de la agresividad y la inestabilidad emocional del grupo experimental en su conjunto.

Por otra parte, se encontró un estudio relacionado con la cibervictimización y la importancia del apoyo de amigos, en relación con las competencias socioemocionales. El estudio fue realizado por Rodríguez-Álvarez et al. (2022) quienes analizaron la relación del apoyo social de los amigos, las competencias socioemocionales y la cibervictimización en estudiantes de primaria a lo largo del curso académico. En la medida final de T1 un 8.8% (49) estudiantes informaron de haber sido víctimas alguna vez con algunas formas de ciberacoso. En T2, un 6.1% (34) de estudiantes fueron víctimas en algún momento con algún tipo de ciberacoso. En cuanto al sexo no se hallaron diferencias significativas.

Teniendo en cuenta los resultados del estudio se evidencia una estabilidad de cibervictimización a lo largo del curso. Se encontró una diferencia significativa entre cibervictimización en T1 y T2. Se observó que el apoyo social y las competencias socioemocionales actuaron como factores de prevención y protección con una probabilidad menor de experimentar cibervictimización al final del curso. Con relación a los resultados se puede decir que las competencias socioemocionales y el apoyo social son factores de protección de la cibervictimización según este estudio.

Conociendo algunos resultados de diferentes estudios y al ver que estos han sido positivos, se muestra la importancia de promover las competencias socioemocionales en los estudiantes desde edades tempranas que ayuden a una mejor socialización y vinculación dentro y fuera del ámbito educativo, y a su vez mejorar sus habilidades académicas.

Actualmente se cuenta con diversas propuestas para educar en estas competencias que se desarrollan en ámbitos educativos, y se pueden tomar esas experiencias y aprender de ellas de tal modo que, a partir de una intervención adaptada a las necesidades de las instituciones educativas sea una apuesta para la construcción de escenarios que posibiliten mejores habilidades desde la escuela para un país en paz.

Algunos estudios recientes como los de Barimboin et al. (2021) y Balluerka et al. (2020) muestra que los niños en América Latina tienen bajo desarrollo de las habilidades socioemocionales, lo que implica que se requiere, desde diversos sectores aportar a su desarrollo.

Esto fue el motivador del presente estudio, que se inició con varias instituciones educativas, y acá se muestra el resultado de una de estas experiencias llevada a cabo en una institución privada que solicitó a los investigadores la intervención, dados los problemas manifiestos en los estudiantes como la agresión entre pares, pobreza para el manejo de conflictos en el aula, respuestas poco asertivas ante las dificultades, bajo rendimiento académico, entre otras. Se propuso entonces llevar a cabo una intervención, evaluar la implementación y describir la experiencia de adaptación y ajuste del programa seleccionado, a este contexto específico.

### *La intervención*

La necesidad explícita de la institución educativa mencionada condujo a la selección de un programa validado que diera cuenta de la calidad y garantizara los resultados y logros esperados. Es así que, se pensó en experiencias como Aulas en Paz, que muestran alto impacto y la oportunidad de articularlo con otras experiencias en la escuela para potenciarlo. El programa Aulas en Paz es actualmente uno de los más exitosos en América Latina (Chaux, 2012), que ha sido aplicado en más de 50 instituciones en Colombia y aproximadamente en 105 escuelas en México. Se ha relacionado con la mejora de convivencia y construcción de ciudadanía como herramientas o mecanismos que fortalezcan la paz en todo el país.

La rigurosa evaluación llevada a cabo por la Universidad de los Andes, mediante un diseño cuasi experimental con mediciones previas y posteriores y grupos control, ha demostrado que el programa consigue disminuir los niveles de agresión y mejorar las habilidades de estudiantes, maestros y padres de familia, quienes manifiestan también una gran satisfacción con el programa (Convivencia productiva, 2019).

El programa Aulas en Paz tiene un enfoque preventivo, utilizando estrategias que ayudan a desarrollar las Competencias Ciudadanas, donde se incluyen las habilidades emocionales, de comunicación y cognitivas que permiten resolver conflictos de una forma sana y su vez generar una buena convivencia a nivel educativo y general. El programa cuenta con unas sesiones específicas según el grado al que va dirigido, permitiendo así llegar a los estudiantes de una forma más entendible y acorde a las edades. Es un programa que busca generar cambios en cuanto al respeto y la sana relación con el otro, donde el cambio y el aprendizaje va dirigido más allá de los estudiantes, como lo son las familias, los docentes y los facilitadores del programa, todo esto a través de la implementación de las actividades del programa Aulas en Paz (Aulas en Paz, 2005).

## **Metodología**

Se siguió la metodología propuesta por Hernández y Valera (2001) para la intervención psicosocial que sigue tres momentos: a) Evaluación inicial, b) Implantación de programas de intervención y c) Evaluación final/valoración.

### *Participantes*

Se contó con un total de 261 estudiantes de grado 2º y 3º. Participaron 10 aulas en total pertenecientes al Colegio Mauj, sede San Juan Pablo en Rionegro Antioquia. El total de estudiantes para 2º grado fueron 136 (52.1%), de estos, 63 (46.3%) eran mujeres y 73 (53.6%) hombres. El total de estudiantes para 3º fueron 126 (48.2%), siendo 61 (48.4%) mujeres y 65 (51.5%) hombres (Tabla 1).

**Tabla 1***Distribución de los participantes*

Grado	N	Mujeres	Hombres
2A	27	12	15
2B	27	11	16
2C	29	13	16
2D	28	12	16
2E	25	15	10
3A	26	13	13
3B	25	12	13
3C	26	13	13
3D	25	14	11
3E	24	9	15

*Instrumentos y técnicas*

Para evaluar la implementación se usó el Formato de evaluación de implementación -FEI- (Gomez, 2013). Se trata de un formato que usa una escala de 5 puntos, siendo 1 el nivel más bajo de implementación y 5 el nivel más alto de implementación. En este se incluye lo que se ha establecido como indicadores de implementación del programa, a través de categorías: 1. Aplicación de las actividades diseñadas. 2. Aplicación de las estrategias planteadas en las actividades. 3. cantidad de actividades por sesión. La calificación de cada uno de los ítems tiene criterios específicos que permiten garantizar la objetividad y precisión en la evaluación. Este formato fue diligenciado por las implementadoras en cada una de las sesiones aplicadas del programa.

Para conocer y recuperar el proceso, las experiencias y aprendizaje de los estudiantes a través del programa Aulas en Paz, se usó la estrategia de *Arte Creación* (Archer, 1995) en donde se estimuló el volcamiento en el papel de lo aprendido y vivido, y permitió visibilizar de manera lúdica el proceso.

Finalmente se aplicó una *encuesta de cierre* con el equipo docente. Se diseñó una corta encuesta ad hoc de tres preguntas para los docentes del colegio que



estuvieron observando el desarrollo de las sesiones y acompañan los grupos en sus clases regulares, para recuperar su percepción del proceso desarrollado dentro de la I.E.

### *Procedimiento*

Se hizo contacto inicial con la psicóloga de la institución educativa para hacer los acuerdos y definir los grados que recibirían la intervención, horarios y espacios dentro del horario escolar. Producto de este momento se definió que se llevaría a cabo con los grados 2º y 3º.

Dentro del acuerdo también se estableció que se contaría con solo 4 encuentros con cada grupo de estudiantes, y, teniendo en cuenta que el programa aulas en paz cuenta con 16 sesiones de aula, con actividades diferentes de acuerdo con las competencias ciudadanas delimitadas para cada grado, fue necesario realizar una adaptación de esas 16 sesiones y ajustarlas a 4 sesiones. En las 4 sesiones se integraron diferentes competencias en las actividades a desarrollar, y con estas se buscaba disminuir el índice de agresión, conflictos y acoso escolar.

Debido a que se tenían sólo 4 sesiones también fue necesario adaptar la actividad para formar los grupos cooperativos que tiene como objetivo realizar una introducción del programa y formar los grupos con los que los niños trabajarán a lo largo de las sesiones. La intención de los grupos cooperativos es que haya tres tipos de estudiantes dentro del mismo grupo, agresor, agredido y el que defiende o apoya.

Esta actividad se hizo con apoyo de la psicóloga, y previo al inicio de la primera sesión. Una vez organizados los grupos cooperativos se procedió a diseñar escarapelas con diferente color para cada grupo cooperativo, para que cada estudiante tuviera conocimiento del grupo a que pertenecía y fueran su distintivo.

Para la adaptación de las 4 sesiones se tomó la cartilla en la que se describe el material del programa, el desarrollo de cada sesión y las diferentes actividades de grado 2º y 3º y se extrajo del componente de aulas, actividades que trabajaran diferentes competencias ciudadanas, como empatía, manejo de ira y emociones, toma de perspectiva, generación creativa de consecuencias, pensamiento crítico, escucha activa y asertividad. Cada sesión contaba con un inicio, donde se hablaba sobre lo que se iba a trabajar y lo trabajado en sesiones anteriores, un desarrollo, donde se realizaban las actividades principales con relación a las competencias ciudadanas y el cierre, donde se hacía una reflexión frente a lo que se había trabajado ese día y que les quedaba como aprendizaje.

### *Estructura y desarrollo de las sesiones para el grado segundo*

Para la sesión 1 de grado 2º se procedió inicialmente a dar una breve introducción del programa aulas en paz e identificar qué conocimiento previo tenían los estudiantes sobre las emociones. Luego se dividieron los grupos cooperativos según la lista y como habían quedado seleccionados, se les entregó su escarapela, se organizaron de acuerdo con el color y se informó que estos serían sus grupos para trabajar en cada sesión. Luego se realizó una actividad rompehielos y las actividades principales que tenían como objetivo el reconocimiento de emociones, dentro de las que estaba la actividad de *cáritas* y *concurso de monstruos*. Se procedió a dar un cierre frente a lo que habían aprendido ese día acerca de las emociones.

En la sesión 2 de grado 2º se inició con un recordatorio frente a lo trabajado anteriormente y se procedió a la realización de las actividades, que en esta sesión tenían relación con la asertividad, la escucha activa y la identificación de emociones. Las actividades fueron *a mí me da rabia* donde cada estudiante expresaba aquello que le daba rabia y sus compañeros debían estar atentos a lo que cada uno decía *Tintín el delfín*, *coro el loro* y *nomas el caballito de mar* como estrategia frente a situaciones poco agradables para ellos y así ser más asertivos y *peluches* para ese reconocimiento de emociones. Se hizo un cierre frente a lo aprendido en esta sesión y la importancia de cada una de estas actividades trabajadas.

En la sesión 3 de grado 2º se inició con el saludo y el recordatorio de lo trabajado en la sesión anterior. Se empezó a desarrollar las actividades principales de la sesión, donde se trabajó el pensamiento crítico, la asertividad, reconocimiento de emociones y empatía. Las actividades fueron *Adivinanzas* donde se buscaba fortalecer la habilidad para defender opiniones de una forma clara, *laberintos*, *Tivo* y *las tácticas de ciudad reto*. Se procede a realizar el cierre para tener conocimiento frente a lo aprendido durante esta sesión.

En la sesión 4 de grado 2º se inició con el recordatorio frente a lo que se ha trabajado en sesiones anteriores y luego se realizaron las actividades principales que tienen como objetivo trabajar la asertividad, pensamiento crítico y generación de opciones. Las actividades principales de esa sesión fueron *Tingo-Tango de prácticas* para trabajar la asertividad frente a un tema ya trabajado como los personajes de la

ciudad reto y *nuestra táctica* para el fortalecimiento de pensar creativamente frente a una situación.

#### *Estructura y desarrollo de las sesiones para el grado tercero*

En la sesión 1 de grado 3º se inició con una breve introducción del programa aulas en paz y se indagó acerca de el conocimiento previo tenían los estudiantes sobre las emociones. Luego se dividieron los grupos cooperativos según la lista y como habían quedado seleccionados, cada que se iban llamando se les daba su escarapela y con quien iban a trabajar según el color que tuvieran, se procedió a dar información de que estos serían sus grupos para trabajar en cada sesión. Las actividades principales de esta sesión tienen como objetivo la identificación de emociones y el manejo de las emociones. Para esto se llevaron a cabo las actividades *Reloj de emociones* para que cada estudiante tuviera un reconocimiento frente a las diferentes emociones y *HaReDim* donde se dan diferentes estrategias frente a situaciones que generan rabia y así tener un mejor manejo de estas. Se realiza un cierre donde se habla de lo que pasó en la sesión y que aprendieron.

En la sesión 2 de grado 3º se realizó un breve recordatorio de lo sucedido en la sesión anterior y lo que se trabajaría durante esta. Se continúa con las actividades principales que tienen como objetivo trabajar la escucha activa y la asertividad. Las actividades fueron *Teresita*, *Rene* y *la fiesta de Tito* con la que se buscaba incentivar una escucha activa frente a la situación y un reconocimiento a la importancia de siempre escuchar de forma atenta y *reloj de emociones para la situación de Beto y Anthony* donde los niños analizaba cuál era la forma más asertiva y correcta de actuar. Se realiza un cierre frente a lo aprendido durante esta sesión.

En la sesión 3 de grado 3º, se realizó el inicio con lo recordado en las sesiones anteriores y se continuó con las actividades principales que tenían como objetivo principal, trabajar la toma de perspectiva y consideración de consecuencias. Dentro de estas actividades se encontraba *Que tal si* donde los estudiantes desde sus propias experiencias ante ciertas situaciones como reaccionarian y que vieran que para cada persona, la reacción sería diferente y que pudieran imaginar lo que ellos podrían estar sintiendo y *Que pasara ahora* era para que vieran las consecuencias que pueden traer ciertas decisiones sean positivas o negativas y que a sí mismo fortalecieran esa habilidad de tomar decisiones y pensar en consecuencias ante alguna situación.

En la sesión 4 de grado 3º, se inició con el recordatorio de lo trabajado anteriormente y la introducción a lo que se iba a trabajar durante esta sesión, luego se inicia con las actividades principales que tenían como objetivo el trabajar consideración de consecuencias y generación de opciones. Las actividades que se realizaron en esta sesión fueron *los otros compañeros*, para trabajar las consecuencias que traen ciertas decisiones y por que estas pueden hacer que ciertas situaciones se vuelvan más conflictivas o por el contrario evitan que un problema sea mayor y *Berta y Lola*, para fortalecer la habilidad de crear alternativas para la solución de problemas.

Durante cada sesión con cada grupo se realizaba un registro de evaluación de implementación en el formato FEI, esto con el fin de tener conocimiento de características del desarrollo de la sesión. Al finalizar las 4 sesiones con cada grupo se tabularon los datos obtenidos en cada FEI para los resultados.

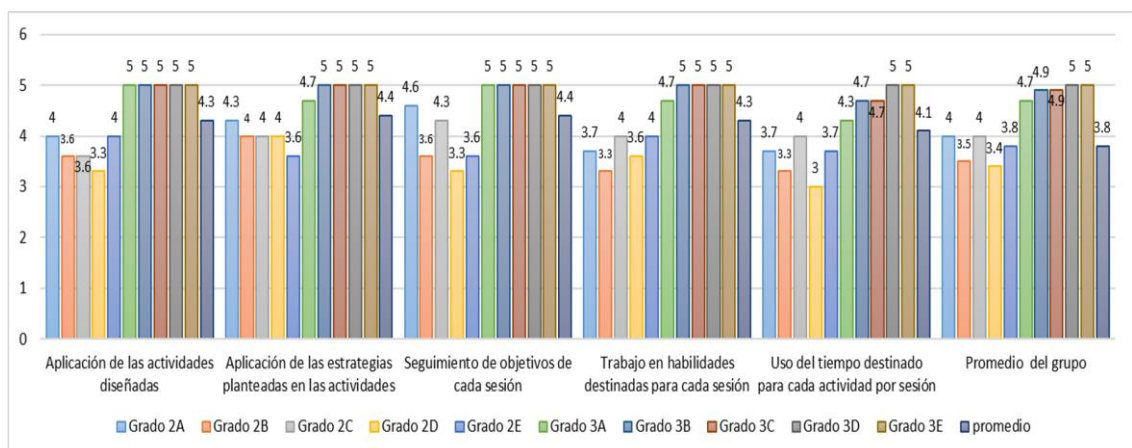
## Resultados

### *Análisis de la implementación*

De acuerdo con el registro de los FEI, que se observan en la figura 1, la tendencia del nivel de implementación de las sesiones desarrolladas muestra un nivel satisfactorio.

### Figura 1.

#### *Nivel de implementación de las actividades*



Esto indica que, en general, se han podido desarrollar las actividades según lo esperado, cumpliendo con los objetivos esperados y donde el tiempo de aplicación de cada sesión ha contribuido al buen desarrollo, también se debe resaltar que la motivación de los niños frente a las diferentes actividades que se les presentó fue de

gran ayuda puesto que realizaban las actividades estipuladas en cada sesión con entusiasmo y de manera correcta.

La evaluación de los factores contextuales revela que se presentaron diferentes dificultades durante la realización de cada sesión. La dificultad más reiterativa tenía que ver con el tiempo y el espacio para el desarrollo de las actividades. A pesar con contar con un cronograma previo, en varias ocasiones, cuando llegaba la hora de realizar el taller se cancelaba por diferentes motivos, algunos de estos por las evaluaciones acumulativas, actividades de convivencia, eucaristía y actividades de refuerzo escolar.

También se encontraron dificultades con una docente frente a la disposición de abrir el espacio de algunas de sus clases, a pesar de la programación y acuerdo previo, lo que obstaculizó el proceso con este grupo.

*Análisis de la encuesta a docentes.*

A través de una encuesta de tres preguntas que se pueden calificar de 1 a 5, se analizó el proceso desarrollado dentro de la I.E. Esta encuesta se aplicó a 5 personas que son docentes dentro de la I.E Mauj Sede San Juan Pablo, que en algún momento acompañaron la realización de los talleres o estuvieron pendientes del manejo del grupo. La encuesta se realizó a través de la aplicación Whatsapp y aquí adjuntamos los resultados de la misma. La figura 2 muestra un ejemplo de la aplicación con las respuestas.

**Figura 2.**  
*Encuesta*



De acuerdo con la tabla 2, se puede observar que las respuestas obtenidas frente a la pregunta uno, que era, si consideraban que los estudiantes habían obtenido conocimientos para poner en práctica por medio de los talleres de Aulas en Paz,

fueron del 80% (4) para la puntuación de 4 y el 20% (1) para la puntuación de 5, siendo esta la puntuación más alta.

Para la segunda pregunta que tenía la intención de conocer la calificación frente a los temas trabajados en las sesiones de Aulas en Paz, las respuestas obtenidas fueron del 60% (3) para la puntuación más alta que es 5 y el 40% (2) para la puntuación de 4 que sigue siendo una puntuación medio alta.

En la tercera pregunta que tenía como objetivo conocer la calificación frente al programa de Aulas en Paz teniendo en cuenta la preparación de las aplicadoras, los temas y el manejo de aula, las respuestas obtenidas fueron del 80% (4) para la puntuación más alta que es 5 y el otro 20% (1) para la puntuación de 4.

En los resultados obtenidos mediante esta encuesta, se puede evidenciar que la mayoría de respuestas son puntuaciones altas, dando una calificación positiva frente a la aplicación de los talleres del programa Aulas en Paz.

**Tabla 2.**

*Valores de las respuestas a la encuesta a docentes*

Encuestado (a)	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3
1	4	4	5
2	4	5	4
3	5	5	5
4	4	4	5
5	4	5	5

*Análisis de los productos con Arte creación*

Al finalizar todas las sesiones con los grupos se realizó una actividad de arte creación con un grupo de 10 estudiantes de 2º y 3º grado, elegidos al azar, uno de cada grado con el propósito de conocer a través de representaciones gráficas con dibujos, palabras, etc, lo que ellos habían aprendido durante las sesiones implementadas.

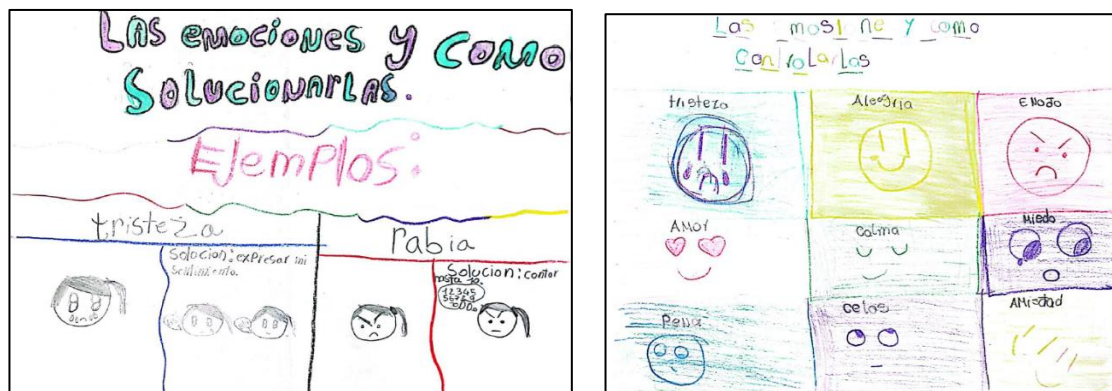
Luego de la realización de las actividades con el grupo se puede concluir que los estudiantes obtuvieron conocimientos significativos, que se han puesto en práctica durante el año escolar en el que se les presentaron los talleres. Algunos estudiantes

no recordaban ciertas cosas, como los nombres de todos los personajes vistos, pero si analizan las situaciones y sabían cómo reaccionar a ellas con lo aprendido durante los talleres, mencionando por ejemplo “*Debes hacer como la tortuga*”; así vemos que, aunque el niño no recuerda el nombre de la tortuga, si sabe que en una situación frustrante o de estrés puede agachar su cabeza, o retirarse a un lugar seguro hasta que se sienta mejor. El no recordarán ciertas situaciones de los talleres puede ser debido a la distancia temporal entre cada taller, que en ocasiones era de uno o dos meses, dificultando así articular todo lo visto en cada taller y aprenderlo perfectamente.

Algunos de los estudiantes realizaron dibujos y expresaron narrativas acordes con los temas trabajados dentro de los talleres del programa Aulas en Paz (figura XX)

**Figura 3.**

*Muestras de los participantes en el ejercicio de Arte creación*



Algunas de las frases más representativas mencionadas por los niños en el momento de las narrativas sobre sus dibujos y sobre lo que habían aprendido, fueron las siguientes:

- “Conciliar cuando hay alguna pelea”
- “Tuga la tortuga que cuando esta brava se esconde en su caparazón”
- *Dibujo un paisaje*: “Me ayudaron a como tranquilizarme, a cómo tratar a mis compañeros, que hacer para no enojarme, aprendí el respeto y que hay que estar calmado para no perder la paciencia”.

- *Dibujo emociones*: aprendió sobre “Las emociones y cómo controlarlas”, emociones como alegría, calma, etc. Controlar la rabia ya que yo no la sabía medir, ahora puedo respirar hasta 10”.
- *Dibujo un monstruo*: El dibujo estaba relacionado con una de las actividades que se les hizo en una sesión donde debían de dibujar un monstruo y aprendió que “hay que tener paciencia cuando se está bravo o enojado”.
- *Dibujo emociones*: “Emociones son las cosas naturales que podemos sentir como, feliz, triste, calma y miedo, cuando alguien nos moleste no nos debemos de poner enojado, sino que debemos de mantenernos calmados. El respeto, me respetas y yo te respeto”.
- *Dibujo un taller visto*: aprendió que “No es saludable ni física ni mentalmente pelear, evitamos pelear sin ofender al otro. Buscar soluciones, he utilizado esas herramientas para mi vida”
- *Dibujo amigos jugando*: “respeto, amor y amistad. Uno no puede pelear porque es algo violento”.
- *Dibujo emociones*: aprendió “cómo solucionar emociones, como contar hasta 10 para tener calma. Los talleres son buenos porque nos ayudan controlar las emociones, a veces cuando se expresan mal los sentimientos pueden afectar a otro y a uno mismo”
- *León de la ciudad reto*: “para aprender valores como la amistad”
- “Sinceridad entre dos o más personas, siempre que hay una pelea las personas se deben reconciliar. Si discuten, luego se perdonan. Amistad”
- “La tortuga ayuda para controlar las emociones, los amigos se valoran”

### **Discusión y conclusiones**

En la realización del programa Aulas en Paz con los niños de primaria del colegio Mauj sede san Juan Pablo se evidenció la importancia que tiene que desde edades tempranas empiecen a comprender y controlar las emociones para los diferentes ámbitos de su vida. Este programa les brinda una perspectiva diferente en cuanto a cómo reaccionar ante ciertas situaciones de una forma adecuada, evitando ofensas y actos agresivos hacia otros y hacia sí mismos. El Ministerio de Educación en la Revista “Pasa La Voz” Desarrollo Socio Emocional y Aprendizaje (2016, p. 10). Afirma “que los niños con edades entre los 3 y 5 años ya identifican emociones como la sorpresa, entusiasmo, desmotivación, compasión, aburrimiento... Pero les resulta difícil controlar una respuesta frente a estas, por esto, uno de los objetivos es enseñar



el manejo de emociones”. Otra investigación realizada en Quito (Ecuador) concluyó que “Las habilidades socioemocionales son herramientas esenciales para la vida, puesto que el individuo desde edades tempranas necesita establecer vínculos más afectivos y sociales, por lo cual requiere desarrollar ciertas habilidades que le faciliten este proceso” (Ramírez y Rodríguez, 2021, p.93).

Los niños que participaron en el desarrollo de este programa adquirieron cierto aprendizaje sobre cómo reaccionar ante situaciones difíciles y cómo actuar frente a otros compañeros a pesar de las dificultades que se presentaron en cuanto a tiempo y espacio. Según CASEL (Programa de Colaboración para el aprendizaje Académico Social) afirma que “Cultivar competencias sociales y emocionales de todos los miembros de una comunidad escolar es importante para crear modelos para el crecimiento social y emocional del estudiante” (p. 4).

La adaptación que se realizó de las 16 sesiones a solo 4 para poder llevar a cabo este programa por necesidades de la institución, tenía la información necesaria y las actividades abarcaban las diferentes competencias ciudadanas. Pero estas hubieran tenido unos resultados mucho más positivos y altos si se hubieran realizado de una forma más continua, ya que entre cada sesión a veces pasaba un mes o mes y medio, por las diferentes dificultades presentadas, ya mencionadas anteriormente, lo que hacía que la información para esa sesión no fuera recordada completamente.

Un estudio realizado en Elche (España) tuvo ciertas limitaciones en la aplicación de un programa de prevención, entre las limitaciones estaba la temporalidad, ya que tuvieron que reducir el número de sesiones a 10 y el programa original cuenta con 12, lo que acercó el pre- post, no dando el tiempo suficiente para la asimilación de los diferentes conceptos (Richart, 2021, p. 32).

Para la implementación de programas donde se busque prevenir o disminuir ciertas conductas, es muy importante la continuidad y el tiempo que se tiene para el desarrollo de estas, ya que esto ayuda a que la información sea puesta mas en práctica y pueda ser recordada más fácilmente; un proyecto realizado en Barranquilla tenía como objetivo general identificar la importancia del desarrollo de las competencias socioemocionales en relación con la convivencia escolar en un grupo de 5º del Colegio Karl C. Parrish; donde identifican como una debilidad de la aplicación el poco tiempo para cumplir con los objetivos, donde si hubieran contado con mayor disponibilidad de tiempo se hubiera logrado hacer más actividades, teniendo como

resultado una mayor promoción del desarrollo socioemocional en los estudiantes (Vives, 2022)

Teniendo en cuenta lo anterior y que pueda ayudar para futuros estudios e investigaciones, es importante resaltar que para obtener mejores resultados y que los niños tengan un aprendizaje mayor sobre el taller de Aulas en Paz y esto pueda generar un impacto más fuerte en su contexto y su vida personal, es recomendable que los talleres se puedan realizar de una forma más continua, donde puedan ver uno o dos talleres por semana. De esta forma los niños recordarán más fácilmente sobre lo aprendido en talleres anteriores frente a las competencias socioemocionales y así lo pondrán más en práctica, ya que tendrán una información más reciente y consecutiva.

## Referencias

- Aguilar, M. García, C. y Gil, C. (2021). Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en educación primaria. *Retos*, 41. 492-501.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7952366>
- Almaraz, D., Coeto, G. y Camacho, E. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *REDIECH*, 10(19). 191-296. DOI:  
[http://dx.doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i19.706](http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706)
- Aulas en Paz (2005). *Habilidades para la vida, sociedades para la paz*. Aulas en Paz. <https://www.aulasenpaz.org/programa-aulas-en-paz/>
- Balluerka Lasa, M. N., Gómez Benito, J., Hidalgo Montesinos, M. D., Gorostiaga Manterola, M. A., Espada Sánchez, J. P., Padilla García, J. L., & Santed Germán, M. Á. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento. Informe de investigación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.  
<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/45924/Consecuencias%20psicol%203%b3gicas%20COVID-19%20PR3%20DIG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barimboim, D. G., Leston, D. N. y Paz, I. M. (2021). Efectos psicosociales del COVID 19 en el desarrollo de habilidades sociales en niños preescolares de AMBA. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación

de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

<https://www.aacademica.org/000-012/5.pdf>

CASEL(S.F.). Serie de discusiones de SEL para padres y cuidadores, apoyando a padres y cuidadores con el aprendizaje social y emocional. Recuperado el 7 de junio de 2023. [https://casel.org/caselcaregiver\\_spanish/](https://casel.org/caselcaregiver_spanish/)

Černi Obrdalj, E., Zadro, K., Batić-Mujanović, O., & Zalihić, A. (2014). Satisfaction with the program of school bullying prevention and mental health promotion - cross sectional study among primary school pupils in Mostar. *Acta medica académica*, 43(1), 35–39. <https://doi.org/10.5644/ama2006-124.98>

Chaux, E. Lleras, J. y Velasquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula, una propuesta de integración a las áreas académicas* (1 ed.). Uniandes.

Fike, K. J., Ceballo, R., & Kennedy, T. M. (2019). The role of academic mentors for Latino/a adolescents exposed to community violence. *Journal of community psychology*, 47(6), 1329–1346. <https://doi.org/10.1002/jcop.22189>

Gomez, M. y Lozano, M. (2018) Escuelas para la vida: una propuesta transversal para la gestión constructiva de conflictos en población adolescente [Investigacion

Lee, J. K., Marshall, A. D., & Feinberg, M. E. (2022). Parent-to-child aggression, intimate partner aggression, conflict resolution, and children's social-emotional competence in early childhood. *Family process*, 61(2), 823–840. <https://doi.org/10.1111/famp.12701>

Llorent, V., González-Gómez, A., Farrington, D. y Zych, I. (2020). Social and emotional competencies and empathy as predictors of literacy competence. *Psicothema*, 32(1). 47-53. [Doi: 10.7334/psicothema2019.106](https://doi.org/10.7334/psicothema2019.106)

Martinez-Sitjes, S., Estevez, C. y Carrillo, A. (2023). Papel de la empatía en los agresores y las víctimas del acoso escolar: Un estudio transversal. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 10(2). 1-6. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/2215.1.pdf>

Martínez-Vicente, M. y Valiente-Barroso, C. (2020). Ajuste personal y conductas disruptivas en alumnado de primaria. *Actualidades en psicología*, 34(129). 71-89. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v34i129.37013>

- Mejia, J. Rodriguez, G. Guerra, N. Bustamante, A. Chaparro, M. y Castellanos, M. (2017). Paso a paso, programa de educación socioemocional. *Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-385321\\_recurso\\_3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-385321_recurso_3.pdf)
- Ministerio de Educación (2016). Pasa la Voz, Desarrollo socio-emocional y aprendizaje. *Subsecretaría de educación especializada e inclusiva*. 4-23.  
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/11/NOVIEMBRE-PASA-LA-VOZ.pdf>
- Polanin JR, Espelage DL, Grotzinger JK, Spinney E, Ingram KM, Valido A, El Sheikh A, Torgal C, Robinson L. (2021). A meta-analysis of longitudinal partial correlations between school violence and mental health, school performance, and criminal or delinquent acts. *Psychological Bulletin*, 147(2),115-133.  
<https://doi.org/10.1037/bul0000314>
- Ramirez, M. y Rodríguez, D. (2021). *Estimulación en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los niños y niñas de 4 a 5 años en el año 2021* [Trabajo previo a la obtención del título de licenciada en ciencias de la educación inicial, Universidad Central del Ecuador].  
<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/28049/1/UCE-FIL-CEB-RAMIREZ%20MAR%20c3%8dA-RODRIGUEZ%20DIANA.pdf>
- Richart, M. (2021). *Eficacia de un programa de inteligencia emocional para la prevención de acoso escolar en educación primaria* [Trabajo final de maestría, Universitas Miguel Hernandez].  
<http://dspace.umh.es/bitstream/11000/26742/1/Richart%20Ruipérez%20c%20Miguel%20Hernández%20TFM.pdf>
- Rodríguez- Álvarez, J., Navarro, R., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2022). Apoyo social, competencias socioemocionales y cibervictimización: Estudio longitudinal en estudiantes de educación primaria. *Revista de educación*, 397. 125-152.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-542>
- Salas, N. y Alcaide, M. (2022). Convivencia escolar y competencias socioemocionales en alumnado de educación infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(3). 591-612.  
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i58.5929>
- Suarez, X. y Castro, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento

académico. *Revista de psicología*, 40(2). 879-904.

<https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>

Tur-Porcar, A., Llorca-Mestre, A. y Mestre-Escrivá, V. (2021). Aggressiveness, instability, and social-emotional education in an inclusive environment.

*Comunicar Journal*, 66(29). 43-52. Doi: <https://doi.org/10.3916/C66-2021-04>

UNESCO (2017). Decidamos como medir la violencia en la escuela. Documento de Política. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Francia

Vives, A. (2022). *Importancia del desarrollo de las competencias socioemocionales en la convivencia escolar en el marco de la pedagogía social escolar*. Trabajo de grado de maestría, para obtener título de magíster en pedagogía social e intervención educativa en contextos sociales, Universidad del Norte.

<http://hdl.handle.net/10584/11326>

Zalba, J., Durán, L. G., Carletti, D. R., Zavala Gottau, P., Serralunga, M. G., Jouglaard, E. F., & Esandi, M. E. (2018). Student's perception of school bullying and its impact on academic performance: A longitudinal look. Percepción del alumno sobre situaciones de intimidación escolar y su impacto en el rendimiento escolar: una mirada longitudinal. *Archivos argentinos de pediatría*, 116(2), e216–e226. <https://doi.org/10.5546/aap.2018.eng.e216>